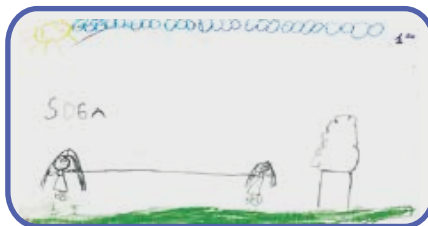


Diálogos en Educación Física

La Educación Física en la escuela y su enseñanza Homogeneidades, diversidades y particularidades



Oswaldo O. Ron y Jorge L. Fridman
(coordinadores)



La educación física en la escuela y su enseñanza. Homogeneidades, diversidades y particularidades

Oswaldo O. Ron y Jorge L. Fridman

(Coordinadores)

FaHCE-UNLP

Colección *Diálogos* en Educación Física

AEIEF-IdIHCS (UNLP-Conicet)



2019

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Edición: Libros de la FaHCE

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Corrección de estilo: Alicia Lorenzo

Editora por la Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Victoria Lucero

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2019 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1771-3

Colección Diálogos en Educación Física, 3

Cita sugerida: Ron, O. y Fridman, J. L. (Coords.). (2019). La educación física en la escuela y su enseñanza: Homogeneidades, diversidades y particularidades. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Diálogos en Educación Física ; 3). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/135>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Prof. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Dr. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Índice

<u>Prólogo</u>	<u>7</u>
<u>Introducción. Qué enseña cuando enseña</u>	
<u><i>Oswaldo O. Ron, Jorge L. Fridman y Ezequiel P. Cambor</i></u>	<u>11</u>
<u>Experiencias y construcción de saberes</u>	
<u><i>Adriana I. Apphesberho, Jonatan D. Barrientos Maciel y Carola Inchaurregui</i></u>	<u>27</u>
<u>Saber y oficio en la enseñanza de la educación física escolar</u>	
<u><i>José A. Fotia</i>.....</u>	<u>35</u>
<u>El juego de jugar en la escuela</u>	
<u><i>Guillermo R. Celentano</i></u>	<u>51</u>
<u>El deporte en la escuela. Una primera mirada sobre su enseñanza desde la perspectiva de los profesores y las profesoras</u>	
<u><i>Fabián A. De Marziani</i></u>	<u>67</u>
<u>Enseñar con anclaje deportivo</u>	
<u><i>Mirian L. Burga</i>.....</u>	<u>89</u>

<u>La gimnasia en la escuela. Sentidos y significados de esta práctica en la actualidad</u>	
<u>Marcelo A. Husson</u>	<u>111</u>
<u>Qué se dice que enseña la educación física en el nivel secundario. Entre los documentos curriculares y las narrativas de los profesores y las profesoras</u>	
<u>Pablo Kopelovich y Alejo Levoratti</u>	<u>125</u>
<u>Alumnas y alumnos: experiencias en torno al deporte y a las prácticas en educación física</u>	
<u>Marco Maiori y Daniel Zambaglione.....</u>	<u>145</u>
<u>Educación física escolar: vínculos, actores y voces</u>	
<u>Lorena I. Berdula</u>	<u>165</u>
<u>Palabras Finales. Homogeneidades, diversidades y particularidades en la enseñanza de la educación física escolar. Productos que las tradiciones no nos dejan ver</u>	
<u>Oswaldo O. Ron y Jorge L. Fridman</u>	<u>185</u>
<u>Bibliografía sugerida</u>	<u>207</u>
<u>Sobre las y los autores</u>	<u>209</u>

Prólogo

En momentos en que nuestras escuelas enfrentan el desafío de garantizar el derecho a la educación a niños, niñas y jóvenes, se vuelve más necesario disponer de investigaciones sobre las situaciones concretas en las que ese derecho se pone en juego. El campo de la investigación educativa en general se encuentra frente a una proliferación de estudios que dan cuenta de distintos factores que limitan o condicionan el recorrido de los estudiantes por el sistema educativo. Gran parte de estos estudios coinciden en que la enseñanza es quizás el factor más destacado, lo que nos muestra lo estratégico que resulta dar cuenta de sus condiciones actuales en los contextos institucionales reales.

El libro que coordinan Osvaldo Ron y Jorge Fridman, *La educación física en la escuela y su enseñanza. Homogeneidades, diversidades y particularidades*, al recopilar una serie de resultados de investigación sobre la enseñanza de la educación física en el ámbito escolar, permite aproximarnos a la complejidad práctica y conceptual que presentan las situaciones de enseñanza en su especificidad, no solo ni principalmente como resultado de condiciones sociales e históricas más o menos adversas, sino sobre todo por las tensiones que animan el cruce entre cultura, currículum, enseñanza e institución escolar.

Entre algunos de los aspectos más destacables de esta producción se encuentra el hecho de que pone en acto una concepción horizontal

en la producción de conocimiento. El libro se compone de capítulos elaborados por investigadores formados y en formación, todos los cuales aportan densidad y profundidad a los análisis que presentan, movilizandoo incluso reflexiones acerca de sus propios posicionamientos como tales. En ese sentido, un plano de lectura posible y particularmente interesante es el que revela la propia trama de la investigación, tanto a partir de la presentación de los objetivos y supuestos principales del proyecto original como de las reflexiones de los investigadores y a través de la publicación de sus herramientas, sus fuentes y discusiones principales.

Por otra parte, el foco de la investigación puesto en la enseñanza no limita la pesquisa al campo de las observaciones o al registro de representaciones de los docentes. Por el contrario, el libro nos muestra cómo una investigación consecuentemente orientada hacia la enseñanza abre reflexiones sobre distintos campos de la cultura, de los procesos de transmisión y de las pautas y reglas, tanto explícitas como tácitas, que organizan la vida de las instituciones. Este es un aporte fundamental de la investigación y del libro, porque resulta consecuente con la perspectiva adoptada en el sentido de entender a la enseñanza como una práctica situada.

Un tercer plano de lectura a considerar es el que se refiere al campo disciplinario de la educación física. Allí, tanto el rescate de sus tensiones conceptuales como la pregunta acerca de su enseñanza van de la mano. La investigación sobre cómo piensan los profesores de educación física respecto de su tarea y su disciplina, las observaciones de sus clases, devuelve interesantes evidencias acerca de qué se enseña cuando se enseña educación física, y torna visibles aspectos de la práctica docente que pueden servir de punto de apoyo para la reflexión en otros contextos disciplinarios.

En su recorrido, la obra nos muestra cómo, a partir de los resultados de una investigación de base empírica, la enseñanza se encuen-

tra atravesada a la vez por lógicas disciplinarias (¿qué se entiende en el campo disciplinario por deporte, gimnasia o juego?), y por reglas y coordenadas institucionales (¿cómo resignifica estos conceptos su puesta en acto en la enseñanza en cada escuela concreta, en cada situación de enseñanza?).

En este sentido, los distintos capítulos del libro muestran de qué manera los contextos situados son algo más que escenarios en donde ocurre la enseñanza, por lo que para pensar la educación física “realmente enseñada” es necesario atender al hecho de que esa enseñanza siempre acontece en situación, en el cruce particular de una historia de formación del profesor, de unas biografías educativas de los alumnos y de un currículum que expresa una perspectiva particular sobre ciertos aspectos de la cultura contemporánea.

¿Qué es lo específico de la enseñanza en esta intersección? El libro avanza desde distintos lugares sobre este interrogante. Resulta destacable el concepto de enseñanza artesanal para dar cuenta del lugar del profesor como agente de la enseñanza en el sentido más pleno, no limitado a aplicar métodos y a transmitir contenidos, sino a poner en tensión en la enseñanza aspectos de la selección cultural cristalizada en el currículum.

Por contraste, otra pregunta parece atravesar varios de los capítulos del libro: ¿es posible un currículum que no resulte resignificado en el plano de la enseñanza? Conceptos clave para el currículum de educación física como deporte, juego o gimnasia son rastreados tanto en los diseños curriculares como en las concepciones que los profesores ponen en juego en el contexto de las entrevistas, en los documentos que formulan como parte de sus planificaciones y en la puesta en acto registrada mediante observaciones. Así, muestran los desplazamientos, los nuevos sentidos y la enorme productividad de los contextos situados de enseñanza, en los que el texto curricular es puesto en tensión en prácticas y enunciados múltiples.

La potencia de una investigación sobre la enseñanza que recupera estas tensiones también se expresa en el hecho de que permite ver que estas no son solo características del “currículum en acto”, sino que se trata de tensiones culturales en sí mismas. En las escuelas, el trabajo de los profesores las revela en contextos institucionales específicos, mostrando lo difícil que resulta en la práctica delimitar el campo de lo deportivo o fijar el espacio de lo lúdico en las interacciones de alumnos y profesores.

Un destacado final merece el hecho de que esta indagación, en su rigurosidad y profundidad, no pierde de vista la reflexión sobre las tradiciones de las que se nutre la propia investigación, para someterlas a crítica. Se trata de una mirada inquisitiva sobre aquello que el campo de la investigación sobre la enseñanza de la educación física había asumido como sus sentidos estructurantes, y que, por lo tanto, invisibiliza prácticas, sentidos y enunciados de sus practicantes, tanto de profesores como de alumnos.

En definitiva, se trata de un libro que está destinado a estimular reflexiones y provocar nuevos interrogantes, no solo entre los profesores e investigadores del campo de la educación física, sino entre todos los profesionales y académicos interesados en estudiar la enseñanza como práctica situada y productora de sentidos.

Profesor Magister Martín Legarralde

Introducción.

Qué enseña cuando enseña

Oswaldo O. Ron, Jorge L. Fridman y Ezequiel P. Cambor

Nuestras investigaciones actuales responden a preocupaciones en torno a la educación física escolar.¹ Llevamos en esto algunos años de búsquedas,² aunque en la etapa reciente abocados solo a problemas vinculados al deporte y su enseñanza.

La educación física escolar siempre ha sido nuestra primera opción porque el ámbito escolar es el lugar en donde la educación física argentina se encuentra indudablemente legitimada como campo de conocimiento (Ron y Lopes de Paiva, 2003) desde mucho tiempo

¹ Esta producción resulta del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: qué enseña la educación física cuando enseña” (H/697), dirigido por los profesores Oswaldo Ron y Jorge Fridman, realizado durante los años 2014 y 2015, radicado en el AEIEF-IdIHCS (UNLP-Conicet) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en el marco del Programa Nacional de Incentivos a la Docencia-Investigación, SPU-MEyD.

² Los primeros estudios de los que formamos parte como docentes investigadores estuvieron centrados en el tratamiento de la identidad de la educación física –tal y como lo planteábamos en ese momento, y que a la luz de los análisis y debates realizados en todos estos años quizás hoy debiera ser presentado de otro modo-, entendida como práctica escolar, y se extendieron desde 1994 hasta 2002. Luego de un *impasse*, producto de investigaciones realizadas en instituciones deportivas, retomamos preguntas pendientes de la educación física en la escuela y generamos nuevos interrogantes en este segundo paso iniciado en 2010, que es la etapa que estamos finalizando.

atrás.³ Observarla como asignatura escolar, legitimada en ese contexto, permite reconocerle innumerables desarrollos y diversidad de dimensiones logradas en poco más de un siglo.⁴ Las prácticas educativas escolares confirman a la educación física como un campo de conocimiento y de prácticas visiblemente enclavadas en la escuela, integrada a ella, y significada desde conocimientos y prácticas corporales propias y específicas, que en ese contexto han sido llamadas juegos, gimnasia, deporte y actividades en la naturaleza y al aire libre.⁵ Parte de la misión de la educación física escolar es la de satisfacer la necesidad de nuestra sociedad de que sus ciudadanos logren *un cabal gobierno de su cuerpo* en una formación que integre tanto aspectos culturales e intelectuales como corporales, ratificando así una identidad escolar también vinculada a otras asignaturas. Desde estas dimensiones la educación física escolar es una fuente inagotable de producción de problemas y posibilidades de conocimiento y de intervención. No obstante lo señalado, somos conscientes de que no está resuelta, ni suficientemente abordada aún, la relación de la educación física con otros contextos educativos en los que participa, desde los cuales es demandada y en los cuales configura —y reconfigura— prácticas y discursos. Como señalamos en otras oportunidades a partir de resultados obtenidos en estudios anteriores, no existe por fuera de la escuela un grado de legitimación disciplinario equivalente al logrado en ella. Sí podemos hablar de un reconocimiento social parcial a partir de innumerables desarrollos e intervenciones que dan cuenta de un campo en continuo crecimiento (Ron, 2003).

³ En Argentina, coincidentemente con lo sucedido en otros países de Latinoamérica como Brasil y Uruguay, la denominación de educación física comienza a utilizarse en las escuelas alrededor del año 1880.

⁴ Cuando nos referimos a dimensiones hablamos de dimensión social, política, cultural, educativa, normativa, epistemológica, entre otras logradas.

⁵ En este sentido debe resaltarse que “propio” no implica negación de la autonomía relativa de que disponen esas prácticas.

No es nuestra intención debatir aquí en torno a la posibilidad de una educación física no escolar, pero sí señalar que los profesores operan en otras instituciones, siempre desde una perspectiva educativa, y son esas intervenciones las que los colocan en un lugar de relación novedoso en cuanto formas de actuación que permiten producciones (sociales) que se manifiestan desde y con el cuerpo de múltiples maneras.

Las demandas sociales implican reconocimiento del saber específico —para nosotros, en principio, son saberes gímnicos, lúdicos o deportivos— aunque al contrario de lo que sucede en la escuela, no necesariamente vinculados a un campo o saber “más complejo” (como lo es el de la educación física) que los integre.⁶ La demanda es al profesional como especialista, experto y conocedor de las gimnasias, de los juegos, de las actividades y propuestas para el tiempo libre y el ocio y de los deportes.

Esta doble pertenencia y participación profesional hace que circulen y se produzcan formas y prácticas de enseñanza, de aprendizaje, de organización y de gestión —como algunas posibles— que no siempre se manifiestan o pueden verse con claridad. Por ello es que muchas cosas que los profesores hacen y dicen pueden parecer descontextualizadas o incongruentes con lo esperado, sea porque no responden a lo que las instituciones y sujetos reclaman o bien porque no replican lo que corrientemente se realiza. Es cierto que lo señalado es difícilmente perceptible salvo en el caso de plantear un estudio específico que desde su propia metodología proponga un ir y venir

⁶ Es necesario aclarar que entendemos a la educación física como un campo de conocimientos que contiene e integra a estos saberes —gimnasia, juego, deportes, actividades en el medio natural— de forma diferente a como se han desarrollado cada uno de ellos en su configuración independiente, autónoma, aun cuando esa independencia siempre es y debe entenderse como relativa. A la vez, sin olvidarnos de que las producciones corporales (y si se quiere, motrices) presentes en la escuela no siempre son generadas en ella, aunque la escuela no lo entienda de ese modo.

entre las instituciones educativas escolares y las instituciones y organizaciones (también educativas) como clubes, gimnasios, colonias de vacaciones, centros de rehabilitación, etc.

No obstante, en el estudio realizado pudimos observar cómo muchas prácticas entendidas o denominadas como gimnasia poco aportaban al conocimiento del cuerpo y a una mejor relación entre el hombre, su cuerpo y el entorno, menos aún daban cuenta de un carácter sistemático que aporte a esa intención.

Recuperando recorridos

Basados en análisis de registros de situaciones de juego, y en sus relaciones con el jugar —muy poco de libre, espontáneo e improductivo tienen esas formas y prácticas en la clase de educación física escolar, en parte producto de un currículum en general pensado y organizado externamente a los jugadores y en parte porque esto no es pensado como un problema por la educación física ni por la escuela— observamos que el juego y el jugar practicados en la escuela no necesariamente son siempre algo libre o espontáneo. Sin embargo, ello no lo hace *menos juego ni impide jugar*. Tal como afirmamos en nuestro proyecto de investigación, la educación física evita análisis desde esta perspectiva e impone tradiciones y lógicas explicativas que limitan la visibilidad de prácticas lúdicas genuinas y propias de la escuela que hasta podrían ser significadas y conceptualizadas de otro modo. No es menos cierto que el deporte en la escuela poco tiene que ver con el deporte tal y como lo define la educación física académica, que resalta su carácter competitivo e institucionalizado y en general omite referirse al necesario carácter lúdico que lo produce. Menos aún considera los límites y posibilidades de hacer lugar a la competencia y la institucionalización en la escuela currículum mediante.

Mirar la educación física escolar, sus prácticas y discursos, focalizando en las prácticas que se enuncian como juego, deporte y gimna-

sía aunque ampliando la mirada hacia los productos y sus características no visibilizadas —esto es, observando manifestaciones lúdicas, gímnicas y deportivas presentes en las clases— podría aportar a nuevas comprensiones y explicaciones, que entendemos necesarias para este momento.

Decimos esto porque en nuestro proyecto actual indagamos en torno al deporte, a las relaciones entre el deporte y la educación, a las formas de enseñanza y cómo se manifiestan y significan en la infancia y la juventud. También examinamos las formas —dialécticas o no— y las relaciones o vínculos entre los deportes con las actividades lúdicas y los juegos, con los ejercicios y las sistematizaciones que ellos requieren, y con las técnicas deportivas y las técnicas de movimiento en general, entre otras relaciones posibles, observando las razones y formas de acercamiento al deporte, así como demandas y posibilidades. Estas indagaciones nos permitieron recolectar y registrar prácticas y discursos de la educación física escolar que, sometidos a análisis, nos revelaron sentidos que diferirían de las convenciones y tradiciones con las que la educación física se justifica.⁷

Trabajamos sobre el concepto deporte para discernir qué se entiende por este, qué estructura presenta, cuáles condiciones requiere,⁸

⁷ La educación física académica argentina, y en algún sentido buena parte de la educación física académica mundial, se ve a sí misma a partir del juego, la gimnasia y el deporte, recortes culturales abordados por ella en la escuela. Esta perspectiva de justificación parecería haber sido adecuada y suficiente hasta hoy; sin embargo, nuestros registros de clases, las entrevistas y los grupos de discusión, así como las normativas y el currículum, dan cuenta de manifestaciones corporales menos especificadas y determinadas, también presentes en las prácticas y los discursos de profesores y alumnos. Esas manifestaciones, que no es posible llamar juego, gimnasia o deporte, parecerían ser resignificaciones y modificaciones de estos; nuevas formas, menos estables, menos pasibles de quedar contenidas en sí mismas, por lo tanto diferentes.

⁸ Lo observado en las instituciones deportivas permite indicar que cuando se habla de deporte y se piensa en su práctica surgen otras cosas, refieren a otras cosas, presentan otras características y propiedades diferentes a las asignadas en el currículum escolar; aun cuando se sostienen en sistemas de referencia similares, son significados de otra forma.

y descubrimos que conviven en este espacio, el escolar —y referidos supuestamente a una misma práctica— usos o formas discursivas muy variadas como lo son el deporte escolar, el deporte infantil, juegos y prácticas predeportivas, juegos deportivos, entre otros. Estos usos o formas discursivas se utilizan para asignarles a esas prácticas supuestas características distintivas, diferenciadoras de las que presentan en las instituciones deportivas, como parte de la respuesta a la crítica que la educación física tradicional hace a los deportes, apoyada en argumentos pedagógicos o didácticos. En paralelo, observamos y analizamos las formas y modos de relación entre los deportes, los juegos, las gimnasias y las actividades al aire libre y en la naturaleza,⁹ sus formas de vinculación, las especificidades que aporta cada uno de ellos, las posibilidades y limitaciones que presenta este tratamiento desde las condiciones que propone el currículum. A este respecto, observamos muy claramente que el deporte se nutre de la gimnasia y del juego,¹⁰ los toma como instrumentos sobre los que se apoya y a la vez se relaciona con ellos para favorecer las continuidades de enseñanza que las clases requieren.¹¹

Los actores se revelan. Las prácticas los transforman

Hay adecuaciones y reinterpretaciones que dan sentidos y significados particulares, tan particulares como las construcciones que los

⁹ En nuestra opinión la dimensión plural permite ponderar la diversidad, las diversidades presentes en las prácticas, y como efecto de ella se enriquece el análisis.

¹⁰ Para hablar con propiedad, de modo de dar cuenta de lo observado y analizado con mayor precisión, corresponde hablar de prácticas gímnicas y prácticas lúdicas; esto es, formas que conservan algunas de las características que la gimnasia y el juego suelen mostrar, aunque dan cuenta de una mayor permeabilidad — quizá porque el contexto lo permite o provoca—, y generan otras características como pueden ser, para el caso del juego, la reversibilidad que lo hace posible, la transformación constante o la dinámica propia, y para el caso de la gimnasia, la *ejercitabilidad*.

¹¹ Podemos afirmar que el deporte practicado y desarrollado en las instituciones deportivas es “distinto” del desarrollado en la escuela, aun cuando la sociedad los denomina del mismo modo.

propios docentes realizan, como los modos de interpretar y proponer de estos mismos profesores y sus estudiantes. Estos sentidos y significados de los profesores se manifiestan tanto en lo relativo al “saber deportivo”¹² como en lo vinculado al “saber enseñar”¹³ y al “saber institucional”¹⁴, que han sido las dimensiones desde las que trabajamos y en las que pretendemos continuar.

Sobre este estudio concluimos que:

- a. Cuando los profesores de educación física en la escuela proponen deporte, efectivamente lo enseñan, estimulan la competencia, abordan enseñanza de técnicas deportivas, analizan estrategias de acción, etc.
- b. Cuando los profesores y los alumnos se refieren al deporte incluyen y aluden a cosas muy diversas, que dan cuenta de diferentes maneras de vincularse con la cultura, los medios, el ocio y las emociones, sin que ello obstaculice la enseñanza ni impida los aprendizajes; por el contrario, motorizan las prácticas, enriquecen los sentidos y significan nuevos modos.
- c. Los profesores muestran más y mejores herramientas cuando enseñan deportes que han aprendido como parte de su biografía deportiva; se los observa más resueltos y convincentes,

¹² Esta dimensión la utilizamos para incluir los aspectos reglamentarios, técnicos, tácticos y estratégicos del deporte en cuestión, conocimientos acerca de ese “saber deportivo”, tengan relación o no con su historia de prácticas deportivas. También consideraremos, y de forma particular, las relaciones que el profesor establece y propone con respecto a los juegos, las gimnasias y las actividades en la naturaleza y al aire libre al enseñar el deporte, prácticas también escolares que configuran a la educación física.

¹³ Refiere fundamentalmente a principios, criterios y formas de enseñanza; fines y valores de las prácticas; condiciones y procesos que conforman la enseñanza; cómo se transmiten y qué sostiene esa forma de enseñanza.

¹⁴ Incluye el análisis del marco político-contextual-institucional; políticas del Estado, la legislación vigente, las tradiciones locales respecto del deporte, documentos curriculares, circulares, etc.

y a la vez articulan y vinculan de mejor modo los contenidos que enseñan y sus clases o intervenciones. No obstante, cuando no han practicado el deporte que enseñan también muestran conocimientos y dominio para hacerlo.

- d. Las propuestas y formas de enseñanza se caracterizan por estructurarse y desarrollarse de forma artesanal; son los propios profesores quienes configuran esas formas a partir de su experiencia, sus creencias, elementos de su formación profesional y de conocimientos propios de la vida social. No percibimos un método único y universal. Podríamos decir que advertimos que cada profesor arma su método de enseñanza.¹⁵ Observamos inclusive que un mismo profesor puede estructurar su propuesta del mismo modo o de modo diferente para el caso de cada deporte que enseña, apoyándose en idénticos u otros principios, y cuando son otros, mostrando comprensión de las diferencias en lo que enseña.
- e. Si bien la educación física ha logrado acuerdos en cuanto a describir y definir al menos tres perspectivas que parecerían caracterizarla, con respecto a discursos y prácticas contemporáneas (nos referimos a la físico-deportiva, a la que presuponíamos hegemónica en la enseñanza de deportes; la psicomotriz y la pedagógica),¹⁶ no observamos a estas como tales; reconocimos matices, pinceladas de estas perspectivas pero también otras posibles, como la recreativa o de esparcimiento. Cuando estas formas y perspectivas se hacen presentes lo hacen parcial o totalmente, o entremezcladas con otras —por eso hablamos de pinceladas—, no como estables y permanen-

¹⁵ Entendemos al método de enseñanza en el sentido en que es definido por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992).

¹⁶ Para una mayor comprensión de las perspectivas enunciadas pueden verse Vázquez, 1989; y Candrea, Crisorio y colaboradores, 1995: pp. 36-40.

tes, con lo que se refuerza esta idea de enseñar deportes de modo artesanal.

Algunas de estas conclusiones —presentadas aquí de modo general— fueron producto de la búsqueda. Sin embargo, y particularmente en referencia a la última, nos sorprendimos al visibilizarlo pues estábamos convencidos —de hecho hay un consenso en el campo respecto a ello— de la existencia de tres formas de educación física.

A partir de este último hallazgo es que vemos la necesidad de mantener nuestra mirada en la escuela, en la educación física escolar, para observar e indagar más minuciosamente sobre esto. Claramente, para la educación física argentina, aludir a enseñanzas del juego, del deporte y de la gimnasia supone un modo particular y específico de vinculación con el conocimiento y con la cultura. Pensar en una educación física que enseña más que eso, o bien otras cosas, implica hablar de otra educación física, hasta hoy al menos silenciada. Pretendemos observar desde una perspectiva más amplia qué enseña la educación física escolar, más allá de lo que hemos podido ver hasta ahora por centrarnos en particular en la enseñanza de los deportes. Si bien es posible que los conceptos y las prácticas no muestren una forma unívoca en cuanto a sentidos y significados, bien valdría indagar, además de qué se enseña, cuáles son esos sentidos y significados y las diferentes formas de manifestación que presentan, como también las transformaciones o cambios que producen. Nos ubicamos en una nueva manera de interpretar a la educación física, ya no limitada a lo que el discurso de la educación física académica y oficial plantea para legitimarla en la escuela —deportes, juegos y gimnasia—, sino en los productos o derivados de estos y también en sus relaciones con otras formas presentes en las prácticas escolares, y particularmente en la clases. Formas más cercanas a un modo flexible, dinámico, variable y versátil de pensar y practicar el juego, la gimnasia y el deporte,

proponiendo juegos, gimnasias y deportes, y a la vez produciendo otras que permitan recuperar las “manifestaciones corporales”¹⁷ de características lúdicas, gímnicas y deportivas que componen las culturas escolares.

Desde el estudio propuesto, en continuidad con nuestras investigaciones, se indaga qué enseña la educación física en la escuela cuando enseña; qué significa hablar de gimnasias escolares, juegos escolares, y —ahora sí— de deportes escolares, buscando las transformaciones que los hacen posibles, y al mismo tiempo intentando reconocer qué tipo de saber es el que posibilitan esas enseñanzas, que obviamente ya no es solo el saber gímnico, el saber lúdico o el deportivo. También pretendemos indagar cuáles son y cómo se constituyen estos saberes que le permiten al docente analizar, seleccionar y jerarquizar el conocimiento; cuál es el proceso por el cual los saberes se transforman en contenidos a enseñar; qué enseña el profesor; qué sabe o si enseña todo lo que sabe a partir de su formación. Todas estas preguntas y las que surgirán en el transcurso de la investigación serán interpretadas desde tres dimensiones ya señaladas anteriormente: el saber deportivo, lúdico y gímnico, el saber enseñar y el saber institucional.

La investigación se realiza en tres niveles del sistema educativo escolar: inicial, primario y secundario. Las preguntas formuladas se analizan en cada uno de estos niveles y se buscan diálogos entre ellos; esto claramente otorga un grado de singularidad más al estudio. Dejamos para una etapa posterior la formación docente en el nivel superior.

Posibles aportes al tema

En este estudio se recuperan tanto los sentidos y significados asignados a las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas, a las rela-

¹⁷ Tenemos en claro que todas las manifestaciones son corporales; no obstante, en el marco de este texto entendemos que vale decirlo provisoriamente de esta forma hasta tanto logremos encontrar modos y términos más precisos o que puedan ser entendidos por todo lector que se acerque a la temática.

ciones entre ellas y a los productos que estas relaciones generan, como también qué se enseña, y las características, lógicas y principios que las configuran, y que hacen lo propio con esas enseñanzas. La perspectiva de abordaje es desde los propios actores en sus prácticas de enseñanza en las instituciones escolares, a partir de tres dimensiones iniciales, a las que provisoriamente denominamos saber técnico-disciplinario, saber enseñar y saber institucional de los profesores que enseñan.

Objetivos de investigación

1. Identificar y analizar las prácticas lúdicas, gímnicas, deportivas y los productos que generan a partir de sus relaciones en la enseñanza en las clases de educación física.
2. Identificar y analizar los documentos técnicos disciplinarios, las planificaciones y los cuadernos diarios de profesores, como también todo documento que se refiera a la organización de saberes vinculados con la enseñanza.
3. Revelar, describir y comprender las características, los criterios, las lógicas y los principios que estructuran la enseñanza de las prácticas lúdicas, gímnicas, deportivas, y las derivadas de sus relaciones, así como las formas de conceptualizar la enseñanza por parte de los profesores que las enseñan en las instituciones escolares.
4. Reconocer y analizar los modos como se relacionan los profesores de educación física con las instituciones escolares en las cuales participan a partir de sus saberes disciplinarios y de la representación que tienen respecto a la enseñanza de la educación física en dichas instituciones.

Metodología

La metodología responde al enfoque cualitativo e interpretativo. Por un lado, se trabajó en la recopilación de información y referencias

mediante la búsqueda, recolección, organización, selección y análisis de material documental y bibliográfico. Por otro lado, con técnicas de recolección de datos en el campo, con la pretensión de reconocer las formas de conceptualización de las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas, sus propiedades y características, sus rasgos y formas de manifestación.¹⁸ Además se trabajó intentando rescatar formas de relación entre esas prácticas y aquellas que resultan producto de esas relaciones, como también las formas de enseñanza utilizadas por los profesores.

Se atendió a la enseñanza en niveles del sistema educativo claramente diferenciados —inicial, primario y secundario—, en los que la educación física escolar se manifiesta y enseña sus conocimientos y prácticas.¹⁹ La triangulación de la información permitió compararla, contrastarla, de modo de reconocer diferencias, coincidencias, continuidades, rupturas, esquemas o jerarquías conceptuales, modos de organización de saberes referenciales, etc.

a. Estudio del material documental y bibliográfico: se analizó bibliografía sobre la enseñanza de la educación física en la escuela; documentos técnicos utilizados por profesores —publi-

¹⁸ Los términos juego, gimnasia y deporte, utilizados tanto en singular como en plural, revisten múltiples sentidos y significados, que dependen de las perspectivas sociales de abordaje y hasta de las posiciones teóricas o epistemológicas desde las que se los utilice. Lo mismo sucede, aunque en menor medida, si nos referimos a prácticas lúdicas, gímnicas o deportivas, que es la opción que más usamos en nuestro caso. Por ello, y dado que este trabajo no incluye un tratamiento semántico, estos términos, en cuanto conceptos, deben pensarse en las múltiples dimensiones posibles de ser observadas. Si bien los términos podrían estar entrecomillados, preferimos no tomar esta opción dado que por lo general nos valemos de las comillas cuando el concepto en cuestión es utilizado en un sentido diferente al de la referencia conceptual propia —entendida como verdadera o legítima—. Consideramos que los sentidos asignados por los actores contribuyen a poner en cuestión al concepto, e inclusive a nuestra propia perspectiva.

¹⁹ Como parte de los procedimientos inherentes al desarrollo del estudio, y en virtud de los acuerdos de confidencialidad y reserva alcanzados con los actores y en las instituciones respecto al resguardo de la identidad de los participantes, los datos personales e institucionales, como también toda información que permita algún tipo de identificación personal o particular, es reemplazada por referencias o datos de fantasía o simulados.

caciones, currículum, etc.— e instrumentos elaborados por los docentes para la organización de la enseñanza, como planificaciones, diarios y notas de campo, que permitieron reconocer y distinguir saberes vinculados con la enseñanza en la escuela.

- b. Trabajos de campo: se realizaron observaciones y registros de clases de educación física para recuperar fundamentalmente el saber técnico-disciplinario y el saber enseñar. También se hicieron entrevistas pautadas y en profundidad y se formaron grupos de discusión para recuperar principalmente el saber técnico-disciplinario y el saber institucional.

El estudio del material incluyó la contrastación crítica y la triangulación de fuentes y datos obtenidos, como también información lograda en investigaciones anteriores que aportaron a la dilucidación de problemas o interrogantes presentes en esta.

En cuando a la organización del equipo para la realización de tareas, inicialmente se trabajó de modo integrado sobre la totalidad del material documental (obtención, organización, clasificación, primeros análisis, etc.). Luego se formaron distintos grupos que se ocuparon de avanzar en el análisis de materiales diferenciados: currículum, otros documentos técnicos e instrumentos elaborados por los propios profesores para la enseñanza. Con respecto a la intervención en las escuelas, se organizaron tres grupos, cada uno de los cuales llevó adelante las actividades previstas como trabajos de campo en un nivel (inicial, primario y secundario). En ambos casos, posteriormente se efectuaron diálogos entre los materiales documentales, de campo y entre ellos.

Metas en el desarrollo del proyecto

A agosto de 2014, se identificó, seleccionó, clasificó y analizó el 70% del material documental sobre enseñanza; se analizó el 100% de los diseños curriculares y de los documentos técnicos disciplinares utilizados así como el 50% de las planificaciones y cuadernos diarios

de profesores. Se elaboraron documentos o *papers* vinculados a diálogos entre los niveles abordados desde el material analizado para su presentación en eventos académicos y científicos.

A febrero de 2015, se realizó el 30% restante de la identificación, selección, clasificación y análisis del material documental utilizado por los profesores para la organización de la enseñanza; se efectuó el 80% de las observaciones, entrevistas y grupos de discusión pautados con los actores que enseñan en los tres niveles educativos señalados; se llevó a cabo el análisis del 50% restante de las planificaciones y cuadernos diarios de profesores; se relevó el 50% de los criterios, principios y lógicas que estructuran la enseñanza. Se elaboró un documento o *paper* de avance para dar cuenta de los diálogos en los tres niveles desde los documentos y los registros logrados, para su presentación en eventos académicos y científicos.

A agosto de 2015, se realizó el 20% restante de las observaciones, entrevistas y grupos de discusión pautados con los actores que enseñan; se comprendió el 50% de los criterios, principios y lógicas que estructuran la enseñanza. Se elaboró un documento o *paper* vinculado a los problemas observados y con las primeras conclusiones generales, para su presentación en eventos académicos y científicos nacionales e internacionales y en revistas científicas.

A diciembre de 2015, se elaboraron las conclusiones, el informe final, documentos o *papers* y productos para organizar en formato libro, integrando los resultados con el estudio anterior para su publicación y presentación en eventos académicos y científicos de la especialidad y la educación.

Los resultados de la presente investigación aportarán sin duda al marco referencial teórico de la educación física escolar, en relación con la enseñanza de las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas, como también de los productos logrados a partir de sus relaciones en las instituciones escolares. Este tratamiento es innovador por la perspec-

tiva de organización de la búsqueda, pues considera lo que se enseña en una dimensión más abierta y flexible al pensarlas como prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas y no ya en el formato tradicional como juego, gimnasia y deporte, incluyendo además los productos emergentes de las relaciones entre estas prácticas. A la vez, por considerarlas como problemáticas sociales a investigar desde la perspectiva de los propios actores que las enseñan y a partir de sus propias prácticas. El tratamiento que por lo general se ha brindado al tema continúa apegado, en sus teorizaciones e investigaciones, al modelo de conocimiento construido por las ciencias experimentales y, de manera muy restringida, a los estudios sociales.

Referencias bibliográficas

- Candrea, A.; Crisorio, R. y colaboradores (1995). Educación Física: Identidad y Crisis. Estado de la Cuestión. *Revista Stadium*, 169.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- Ron, O. y Lopes de Paiva, F. (2003). El campo de la Educación Física. Introducción y Capítulo. En Bracht, V. y Crisorio, R. (Coords). *La educación física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Buenos Aires, Al Margen.
- Ron, O. (2003). El campo de la Educación Física: constitución, saber y rasgos. En Bracht, V. y Crisorio R. (Coords). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Al Margen.
- Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.

Documentos analizados

- DGCyE (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria. 1º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.

- DGCyE (2008a). *Introducción al Diseño Curricular de Educación Física. – 310 –* Osvaldo O. Ron y Jorge L. Fridman La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008b). *Diseño curricular para la educación secundaria. 2º año.* La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008c). *Diseño curricular para la educación secundaria. 3º año.* La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. 4º año.* La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Educación Física.* La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Educación Física.* La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011c). DEF: Documento Técnico N° 2/2011- La Educación Física y el Deporte. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- Materiales e insumos generados en el trabajo de campo de la investigación: planificaciones, libros de temas, registros de observaciones de clases de Educación Física, entrevistas a profesores y grupos de discusión.

Experiencias y construcción de saberes

*Adriana I. Apphesberho, Jonatan D. Barrientos Maciel y
Carola Inchaurregui*

En este capítulo describimos brevemente el recorrido desde nuestros comienzos en un equipo de investigación, nuestra experiencia en la integración al mismo, nuestra labor dentro de este y cómo paulatinamente fuimos siendo parte del proyecto. Al mismo tiempo detallamos los resultados de la metodología del trabajo comparándolos con los obstáculos encontrados, y cómo pudimos sortearlos a medida que fuimos armando este escrito.

Como el objetivo que nos orienta en este trabajo es dar cuenta de *qué enseña el profesor de educación física cuando enseña*, compartiremos el análisis que pudimos realizar, mediante los resultados obtenidos de las tareas específicas de la investigación, interpeándolos paralelamente con nuestra visión desde el lugar de estudiantes en el transcurso de nuestra formación académica.

Primeras experiencias

A comienzos del año 2015 empezamos a participar en el equipo de investigación, y a partir de entonces las situaciones que transcurrieron representaron para nosotros un proceso que nos fue conduciendo cada vez más a adquirir cierto protagonismo dentro del grupo.

Nuestra integración atravesó varios momentos que nos fueron más o menos significativos.

Al principio fuimos espectadores: no acotábamos nada pero escuchábamos todo, tomábamos apuntes e íbamos haciéndonos preguntas entre nosotros relacionando lo debatido en la reunión con cosas que ya conocíamos, con la intención de comprender aquellas que eran nuevas.

Con el paso del tiempo pudimos ir entendiendo lo que se estaba planteando y participábamos con comentarios que generalmente estaban relacionados con lo aprendido durante el transcurso de la carrera. En consecuencia, esto hizo que construyéramos nuevos pensamientos, que pudiéramos apropiarnos de otros conocimientos para comprender nuestra realidad (que es tan difícil de enlazar con la teoría), como también concebir nuevas formas de llevar adelante nuestros estudios.

Durante la segunda mitad del año, luego del receso invernal, fuimos participando en actividades más específicas de la investigación: hicimos entrevistas que se usaron para el proyecto anterior, realizamos observaciones y tomamos registros de algunas clases de educación física en una escuela primaria, y terminamos por hacer entrevistas a los profesores que las dictaban.

Respecto a nuestro trabajo en conjunto como compañeros, pudimos notar transformaciones en la manera de encarar las tareas asignadas, ya que por medio de estas actividades se fue generando la consolidación de una dinámica de trabajo cada vez mejor organizada. También pudimos dar cuenta de esto, por ejemplo, en la medida en que íbamos teniendo más fluidez en la escritura. Este proceso se visualizó en el equipo, pues se nos iban asignando cada vez más tareas que nosotros sentíamos como “responsabilidades”.

Contar este proceso hasta aquí conformó nuestro primer trabajo, el cual culminó con la exposición del mismo en el 11.º Congreso

Argentino y 6.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencia, trabajo que consistió en rescatar los aspectos que plantea Alfred Schutz (1999) con respecto a lo que él describe como un *forastero*.

Es así que, animados por las felicitaciones de estudiantes-colegas y del equipo de investigación, nuestra participación dentro del mismo se fue afianzando.

Lo que se pretende narrar ahora es la continuación de nuestra experiencia en el campo de la investigación hasta el presente, en el que ya tenemos una participación formal. Esto quiere decir que luego de haber pasado por esos momentos más o menos significativos para cada uno, nos encontramos ahora en una situación diferente puesto que conocemos la dinámica del equipo y todos podemos manejarnos más seguros: con más confianza para actuar, consultar, aceptar tareas o asociarnos a algún profesor para un trabajo; también estamos más incentivados a seguir por este camino.

Luego del Congreso y la finalización del proyecto anterior, nos organizamos en la reagrupación de los equipos de trabajo para participar en la continuidad de un nuevo proyecto, ahora sí nosotros, estudiantes, incluidos como parte del mismo.

Es importante mencionar que en un principio aquello que de forma prejuiciosa nos parecía inalcanzable —trabajar en conjunto con profesores formados y con experiencia— pudo suceder de una manera colaborativa totalmente accesible.

Participación activa. ¿Qué enseñan los profesores de educación física cuando enseñan?

No es el objetivo de este capítulo abordar la complejidad de desentrañar el concepto de enseñanza o respondernos qué es enseñar, sino tratar de describir si aquello que los profesores portan desde su formación se refleja en sus prácticas y qué nos pueden decir respecto de su propia experiencia.

Se nos invita a pensar cuáles son los propósitos o intereses que priman, y a indagar si estos se ven condicionados por normas estatutarias (ya sea en el nivel institucional, municipal, regional, provincial, nacional), si influyen al momento de planificar sus clases; o bien si el docente hace lo que puede con lo que tiene a su disposición (saberes, experiencias, características del grupo a cargo, etc.) y con lo que le brinda la propia escuela (materiales, espacio físico para llevar a cabo las clases, entre otros).

Con esto queremos ver si lo que se enseña son saberes y contenidos que representan valores socioculturales (cooperación, compañerismo, respeto, colaboración, integración, etc.), o si aparecen otras gamas de la educación física en las que se entrena a los estudiantes para una competencia (con valores tendientes al rendimiento en términos de ganadores-perdedores). Incluso poder percibir si el profesor o profesora “tira la pelota para que los chicos se cansen o se diviertan un rato”, como suelen decir aquellos que no forman parte del campo disciplinario en cuestión.

En principio podríamos decir que todo lo anterior depende del profesional y su formación, de los directivos de cada institución escolar, si la misma es de gestión pública o privada, entre otros. Es un desafío importante para nosotros tratar este tema porque nos encontramos a cierta distancia del mismo, ya que estamos transitando el trayecto formativo de la carrera del Profesorado de Educación Física y, desde el lugar de estudiantes, estamos intentando conocer aquello que hace un profesional laboralmente activo en una escuela.

Trabajo de campo: observaciones, registros y entrevistas

A partir de aquí analizaremos el contexto de las clases de educación física de nivel primario en escuelas públicas de la ciudad de La Plata. En estas instituciones escolares hicimos observaciones y to-

mamos registros de las clases; además, realizamos entrevistas a los profesores observados.

Elaborar una entrevista fue complejo y problemático porque nos estructuramos mucho y no podíamos pensar en cómo elaborar las preguntas para hacer notar si aquello que habíamos observado se condecía con lo que decían los entrevistados.

Al momento de hacer las entrevistas nos dimos cuenta de que fue muy diferente la forma en que se dieron las mismas en comparación con lo que imaginábamos: no fueron tan estructuradas ni tan formales como habíamos pensado. Teniendo en cuenta la personalidad de cada profesor, las conversaciones fueron amenas y los docentes se mostraron predispuestos a conversar con nosotros. Desde un comienzo —y sorpresivamente para nosotros— pudimos establecer un ámbito de confianza con los entrevistados, y así entablar charlas muy fluidas con los profesores en cuestión, lo cual nos ayudó mucho para hacer un relevamiento de información acorde al contenido de este capítulo.

Un caso que nos llamó la atención fue el de uno de los profesores entrevistados y observados, que daba su primera clase en una institución escolar. El grupo que tuvo a cargo era reducido, ya que lo integraban niños y niñas de los dos últimos cursos de primaria que no habían ido al viaje de egresados. Lo que nos interesó de este caso fue la observación y la posible charla respecto a su integración con ese grupo y en esa escuela: es en este sentido que reconocemos la situación del profesor como un *forastero*.

Información institucional

En línea con nuestro interés respecto al ingreso a una institución y sus implicancias, algunos de los entrevistados nos comentaron que al momento de comenzar a trabajar en una escuela, uno debe fijarse en el proyecto que describe la manera de llevar adelante el año lectivo, y en el caso de estar haciendo una suplencia o reemplazo, conocer

la planificación sobre la cual venía trabajando el profesor anterior. Algunos de los docentes mencionan que es afortunado/a aquel o aquella que consigue información previa, ayuda o colaboración por parte de los demás actores institucionales, puesto que no siempre están al tanto de la situación de cada materia.

Desde sus perspectivas, más allá de que el profesional pueda tener una planificación preparada, la primera clase frente a un grupo se ve dificultada si no se tiene información suficiente y conocimientos sólidos sobre lo que se planificó, ya que es una clase en la cual, por lógica, no es posible conocer de lleno al grupo de estudiantes.

En el caso del *profesor-forastero*, él tuvo que realizar un diagnóstico para saber lo que sus flamantes alumnos venían trabajando durante las clases de educación física con el docente anterior. Para conocer al grupo remarca la importancia de la comunicación; nos expresa que él “habla mucho con los chicos” y que este tipo de vínculo es uno de los pilares importantes de la educación en general porque permite una interacción más “honesta”.

Otro aspecto que nos interesó tiene que ver con el hecho de que las planificaciones y los proyectos pueden ser dinámicos y flexibles. Esto es así porque no siempre el contexto particular acompaña a aquello que se tenía planeado, lo cual puede generar, desde nuestro punto de vista, cierta frustración o “desorden” para el docente. Consideramos que uno de los roles del profesor de educación física es poder convertir esos inconvenientes en posibilidades de socialización para y con los estudiantes. Por ejemplo, en una de las clases observadas en que se planteó un juego de *handball*, el profesor consultó con los alumnos las dificultades que tenían para participar y uno de ellos respondió que “estaban todos muy juntos”, lo cual le dio pie para explicar que en este tipo de juegos existen ubicaciones para cada jugador y así poder realizar la actividad con fluidez. Podemos ver en este caso que es posible dar el contenido deseado incluso en una situación par-

ricular en principio conflictiva, y esta puede considerarse como un provechoso desafío.

Momento de la enseñanza

La importancia de que el profesor permita el diálogo, se sirva de este y sea capaz de crearlo con los alumnos para desempeñarse como tal, tiene que ver con que la escuela, además de formadora, “también es rígida en cuanto a los comportamientos y conductas de sus estudiantes; uno como educador no debe promover una determinada forma de conducta que no sea coherente con lo que el estudiante se encuentra en la vida cotidiana”, tal como mencionan algunos entrevistados.

Es en este sentido que se destaca que, “para estar más cómodos”, hay que salir de esa rigidez tratando de dar más “libertad” al grupo, para que los mismos estudiantes decidan, participen y hablen. Es más coherente crear vínculos ya sea entre el profesor y los estudiantes como entre ellos mismos, donde haya una relación de reciprocidad, o, como lo expresa el *profesor-forastero*: “una construcción de ida y vuelta”.

Es necesario tener en cuenta la particularidad de cada grupo, y más específicamente, la de cada estudiante, ya que hay algunos que perciben las indicaciones o propuestas de manera diferente y en consecuencia obran de forma individual y subjetiva. Muchas veces esas conductas pueden atentar contra la buena voluntad del profesor al dar esa libertad, porque no todos comprenden las posibilidades que esto permite en términos de la apropiación de los contenidos de la clase. Pero, por otra parte, también hay estudiantes que entienden rápidamente la intención del profesor, el cómo hay que trabajar durante la clase y la posibilidad de participar activamente.

Referencias bibliográficas

Schutz, A. (1999). El forastero. Ensayo de psicología social. En *Estudios sobre teoría social*, Capítulo IV. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Saber y oficio en la enseñanza de la educación física escolar

José A. Fotia

Introducción

Este texto surge del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: ¿qué enseña la Educación Física cuando enseña?” (H697), desarrollado entre los años 2014 y 2015 y radicado en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-Conicet). En el trabajo de campo hallamos dos cuestiones de interés: la primera es que a pesar de tener lugar en contextos educativos organizados en torno a una gramática escolar¹ conformada por tradiciones y regularidades institucionales, las situaciones de clase presentan rasgos de un hacer artesanal y no de prácticas repetitivas. La segunda, relacionada con la primera, es que al ser entrevistados, tanto los profesores como las profesoras de educación física refieren poseer formación disciplinaria pero no identifican en sus dichos un saber profesional, particular y experto.

¹ En un difundido trabajo, David Tyack y Larry Cuban (2001) estudian las permanencias y el cambio en lo escolar, y acuñan el concepto de “gramática escolar”.

En este marco, los objetivos de este estudio son:

- Aportar argumentos para pensar el saber profesional de los profesores de educación física en términos de *saber disciplinario*, pero también desde *el oficio de enseñar educación física*.
- Conocer las creencias de directivos de instituciones educativas y de los propios profesores de educación física respecto a su saber profesional y a cuáles son los aspectos que los hace únicos cuando enseñan.

El oficio y las profesiones

El origen etimológico del término *oficio* nace con el artesano medieval; deriva del latín *officium*, contracción del *opificium*, derivado a su vez de *opifex*, artesano, y asociado a la idea de actividad productiva, técnica y práctica. Despreciado primero como trabajo manual y arte mecánico y valorado luego en el inicio de las grandes concentraciones urbanas, el oficio del artesano es aquel en el que se deposita la confianza en el bienestar de la vida diaria, mediante el dominio de sus “gajes”: la solución a los problemas cotidianos de cualquier empleo.

Los oficios de los artesanos eran distinguidos en el siglo XIII por las artes liberales y las artes mecánicas. Estas últimas comprendían todas las actividades artesanales, incluyendo la de los médicos, desvalorizadas por el mismo nombre de “mecánicas o prácticas”, término que se derivaba de *mecon aris* (*moechor, aris* en el latín clásico significa envilecer, adulterar, despreciar). Las artes liberales, con un mayor prestigio social, correspondían a la gramática, la retórica, la lógica, las matemáticas, la geometría, la astronomía y la música.

Por diversas razones —que exceden las preocupaciones de este estudio y por ello no serán tratadas en el texto— las invasiones y movimientos acaecidos en Europa a finales del primer milenio e inicios del segundo colocaron a todos los productores de actividades en un mismo plano:

Como dice Jacques Le Goff²: ¿Qué es un arte? No es una ciencia sino una técnica. *Ars es téchne*, es la especialidad del profesor, como la del artesano en madera o del herrero... Un arte es cualquier actividad racional y justa del espíritu aplicado a la fabricación de instrumentos, ya sea materiales, ya sea intelectuales: es una técnica inteligente de hacer. *Ars est recta ratio factibilium* (Ruggiu, 1994, p. 81).

Así las cosas, podemos afirmar que todas las profesiones nacen como oficios, y como señala Perrenaud, todas las profesiones son oficios, aunque no todos los oficios son profesiones (2007, p. 9).

La educación física: oficio y profesión

Influido por las escuelas inglesa (Thomas Arnold), alemana (Guts Muths), sueca (Pier Ling) y francesa (Francisco Amorós), el oficio de enseñar las diversas prácticas corporales en nuestro país fue desempeñado por médicos, militares e idóneos hasta el surgimiento de las escuelas normales en 1870. En ellas se comienza a promover maestros para la escuela primaria y secundaria, que como parte de su formación aprenden gimnástica, calistenia, ejercicios militares y juegos, siguiendo los preceptos pedagógicos y gimnásticos europeos: el desarrollo físico y mental de los niños y jóvenes como proceso de maduración social a través de la gimnástica, los juegos y los deportes.

En este marco empiezan las transformaciones históricas y sociales que significan la profesionalización del oficio, incluyendo la elaboración del currículum (véase Galak, 2012). La gimnasia militar, los ejercicios con pequeños aparatos (clavas, mancuernas, bastones), la

² Jacques Le Goff fue un historiador medievalista y escritor francés especializado sobre todo en los siglos XII y XIII, quien vinculó su carrera docente a la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales.

gimnasia sueca, las marchas y batallones escolares y los *sports*, dan paso en 1901 a una unificada educación física escolar propuesta por Enrique Romero Brest (Scharagrodsky, 2015), y así se visualiza al fin una disciplina que posee una práctica concreta.

A tono con la precedente construcción teórica, pueden encontrarse en las fuentes datos que permiten afirmar, precisamente, que lo que se proponía era generar una práctica y establecer un oficio “profesional” en reemplazo del sabio-amateur. En este sentido, pueden citarse como ejemplo de tales búsquedas por la profesionalización la denuncia de que, “en manos de aficionados”, las ideas en torno al desarrollo físico de los alumnos “quedan libradas al azar, sin rumbos ni finalidades precisas, peligrando ser estancadas o desnaturalizadas” (Galak, 2012).

Además de las cualidades morales y corporales, el nuevo discurso moderno agrega la necesidad del conocimiento científico en relación con la práctica pedagógica, y da entonces un primer impulso a la formación disciplinaria.

El saber disciplinario y el oficio como constituyentes del saber profesional

La formación docente en educación física ha sido y es atravesada actualmente, dentro de las instituciones formadoras, por distintas perspectivas de conocimiento. En este marco los profesores comienzan a construir su saber disciplinario, y también desde asignaturas específicas, el oficio de enseñantes.

Durante nuestra indagación encontramos en algunos docentes la sensación de haber obtenido a lo largo de su carrera una formación “libresca” o basada en teorías sin conexión, y a veces hasta contradictorias. También, de haber adquirido una formación general y carente de algunas herramientas para enseñar:

Empecé enseñando de una forma, la forma en la que me había enseñado el Instituto de formación del que yo salí. Y realmente yo no me iba conforme. Si bien yo planificaba una clase, desde lo conceptual y demás, tenía todo que ver con la forma en que a mí me habían formado y demás. Cuando lo llevaba a la práctica, no respondían como los libros decían que deberían responder ante determinado estímulo que se daba en la clase y eso siempre me dejaba desconforme con respecto a mi práctica. Empecé a hacer distintos tipos de capacitaciones y pude ir viendo distintos abordajes de la enseñanza del deporte, en particular de uno de los deportes que a mí más me apasiona, que es el vóley, y bueno, tuve la posibilidad de tener como capacitador a un gran profesor, que además, tenía no solo un desempeño dentro del ámbito escolar sino dentro del alto rendimiento. Y realmente lo que pude ir aprendiendo en esas capacitaciones lo fui poniendo, llevando a la práctica. Y se dio la particularidad que tuve alumnos que transitaron mi modo de enseñanza de la primera hora y el otro modo de enseñanza y es como que pude ver en la misma persona irse de la clase de una manera completamente diferente y acercarse, por ahí más rápido, a los contenidos y al ir jugando a algo, que de la otra manera, que supuestamente parecía ser el camino más corto. Era mucho drill, mucha repetición, mucha cuestión técnica pero del deporte y del juego casi nada y se veía bastante frustración (Profesora de escuela secundaria. Extraído del registro de grupo de discusión).

El relato reafirma los conceptos de Bourdieu (2007) en cuanto a la lógica de la práctica. El “llevar a la práctica” que la profesora menciona en su relato, más que una mera acción racional, es algo que ella debe hacer ante una urgencia de la situación de enseñanza entendida como un *juego social*. Está ligada al tiempo de ese juego y a su ritmo.

En el lenguaje deportivo podría equipararse al tipo de prácticas que tienen lugar en los deportes de habilidades abiertas: tiene requerimientos estratégicos, de anticipación y pensamiento táctico. Este *sentido práctico* se adquiere por la experiencia y habilita para forjar el oficio y el saber enseñar:

Partir del juego para enseñar la parte técnica, es más o menos como trabajo. En cuestión de que el alumno se meta en el juego o en el deporte, me parece a mí que tiene que ver con el conocimiento del profesor. Yo le puedo poner mucho más entusiasmo, pero al tener más conocimiento y herramientas del vóley tengo más... salidas, o más actividades dinámicas para lograr que “entre” en el juego. También doy softbol, doy handball, o ahora deportes alternativos. Pero bueno, veo que tengo más herramientas en un deporte que en otro y me es más fácil que se enganchen, al variar juegos, variar actividades. Variar y tener más resultados. Creo que va con eso, con el conocimiento de cada profesor y en lo que está especializado (Profesora de escuela secundaria. Extraído del registro de grupo de discusión).

Lo que la profesora expresa, y que observamos durante el trabajo de campo, es que los profesores que enseñan el deporte que practicaron son mayormente capaces de realizar las adaptaciones necesarias en sus clases (Fotia, 2015), al poner en juego un saber del *cómo* y del *por qué*.

Giddens (1995) se refiere a *prácticas* en el sentido de la capacidad práctica o la destreza de los sujetos para producir cambios en el mundo, como procedimientos, métodos o técnicas cualificadas realizadas apropiadamente por los agentes sociales. En estos términos —y en una aproximación conceptual a Bourdieu (2007)— el saber enseñar de los profesores no es un saber teórico sino práctico; un saber tácitamente incorporado, implícito y empírico, sobre cómo actuar en los distintos

contextos de la enseñanza. Giddens denomina *conciencia práctica* (a diferencia de la conciencia discursiva), a la cognoscibilidad anclada en la vida de todos los días; esto es, a las destrezas y capacidades que la profesora entrevistada posee y utiliza para enseñar el voleibol. “Entre conciencia discursiva y práctica no hay separación, existen sólo las diferencias entre lo que se puede decir y lo que en general simplemente se hace” (Giddens, 1995, p. 44).

Cabe aclarar que no es nuestra intención argumentar que los profesores nuevos no estén preparados para enseñar, sino que el saber profesional se va conformando y enriqueciendo a lo largo de sus carreras. Los profesores de educación física recorreremos un camino para lograr nuestro sentido práctico (nuestra conciencia práctica) en la práctica docente concreta, o, como diría Comenio, *en el taller de los artesanos*, “fit fabricando faber”: el artesano se forma fabricando su arte (Aguirre Lora, 1997). En el estar-sentir-saber en el campo es donde se juega la construcción del oficio, ya que las situaciones educativas tienen siempre el carácter de experiencia personal e irrepetible:

Las propuestas y formas de enseñanza se caracterizan por estructurarse y desarrollarse de forma artesanal; son los propios profesores quienes configuran esas formas a partir de su experiencia, sus creencias, elementos de su formación profesional y de conocimientos propios de la vida social. No observamos ni percibimos un método único y universal. Podríamos decir que observamos que cada profesor arma su método de enseñanza (Proyecto de Investigación “Educación Física y Escuela: ¿qué enseña la educación física cuando enseña?”).

En línea con los trabajos de Becker (2010) podemos decir que, al igual que otros oficios, la enseñanza de la educación física tiene sus “trucos” y “recursos”, las maneras más sencillas y eficaces de solucionar sus gajes, problemas que para cualquier otro docente en las ins-

tituciones escolares serían un dolor de cabeza. A menudo son transmitidos por los profesores más antiguos, supervisores o directivos con experiencia. Esto parece tomar cuerpo en las investigaciones de Alliaud y Duchatzky (2011) en las cuales maestros jóvenes con menos de cinco años de antigüedad en el ejercicio de su profesión ponen de manifiesto la importancia que tiene para ellos la formación que se adquiere en el ámbito laboral (lo que podríamos identificar como *el oficio*)³: los maestros con más experiencia orientan a los más jóvenes en la resolución de los problemas escolares que se les plantean cotidianamente, a partir de sus propios recursos y herramientas.

¿Cuánto de oficio conserva hoy la educación física? ¿Es posible reivindicarla desde el saber profesional? Para tratar de responder a estas preguntas e intentar explicaciones, aunque sean tentativas, seleccionamos como herramienta metodológica la entrevista a profesores de educación física y directivos de los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada. Las guías de ambos cuestionarios fueron elaboradas a partir de las dimensiones de análisis surgidas de la operacionalización de categorías (educación física, oficio, saber profesional), y las respuestas han sido sistematizadas.

Preguntas y respuestas

El cuestionario realizado a los profesores de educación física

Para la elaboración de las preguntas tomamos las categorías *saber enseñar* y *oficio docente*.

P: ¿Qué enseña Ud. en la escuela?

La mayoría de los profesores responde que enseñan con “una visión globalizadora”. Seguidamente aparece un lenguaje psicológico: mencionan aspectos referidos a la formación de la personalidad, los vínculos con los otros y los valores.

³ La cursiva es mía.

P: ¿Cuáles son los saberes que posee un *profesor de educación física (PEF) que al enseñar logra que sus alumnos se entreguen a las prácticas corporales?*

En la mayoría de los profesores se repiten términos como motivación, interés de los alumnos y empatía. Una minoría opina “dominio de los contenidos específicos”, e incluso un profesor afirma “puede no saber mucho de EF”.

P: ¿Es la enseñanza de la *educación física* un oficio?

La mayoría de los profesores responde que *no* es un oficio, ya que asocian el término con la producción mecánica, “una repetición de acciones tendientes a lograr un producto final sin mayor razonamiento”. Algunos afirman que es una profesión, y unos pocos, una vocación:

Para mí no. Un oficio me parece algo más mecánico, más manual, donde no utilizas tanto el razonamiento. A la enseñanza de la Educación Física la relaciono más con valores, por ejemplo. En un oficio, si una silla me sale torcida no trae consecuencias. En cambio cuando uno trabaja con alumnos y los orienta equivocadamente puedes hacer un desastre (Entrevista a Profesora de educación física, nivel medio).

P: ¿Reconoce Ud. que posee saberes propios, rutinas y códigos que legitiman su labor en la escuela? Si la respuesta es sí, ¿cuáles?

Casi la totalidad de los profesores responde afirmativamente en cuanto a poseer saberes propios, pero unos pocos los especifican y de forma general con la frase “los saberes específicos del área”.

Además dicen que tienen algunas rutinas “que les ha dado la Universidad”, pero también saberes que cada uno conforma ante las situaciones variadas que deben enfrentar a diario en las escuelas y que diferencian a un docente de otro.

P: ¿Tiene Ud. trucos y recursos a la hora de dar sus clases? No – Sí ¿Cuáles?

Algunos profesores entrevistados responden que no; otros que sí los tienen, y la mayoría de ellos los asocian a establecer un buen vínculo con los alumnos:

San Juan Bosco, un sacerdote italiano y docente, del siglo XIX, fundador de la Congregación Salesiana, decía que era muy útil *una palabrita al oído del alumno*, la cual creaba cierto grado de confianza y complicidad entre el docente y el alumno a la hora de realizar alguna corrección, llamada de atención, etc... y no tanto el reto o grito en público para dejarlo en evidencia. Es algo que he utilizado y utilizo actualmente y da muy buenos frutos (Entrevista a Profesor de educación física de nivel medio).

El cuestionario realizado a los directivos

En este caso, para la elaboración de las preguntas tomamos las categorías *educación física* y *saber enseñar*.

P: ¿Qué considera Ud. que un PEF no debe dejar de saber?

La casi totalidad de las respuestas refiere a dos cuestiones.

En primer término, a la normativa vigente y los lineamientos curriculares:

- “Un PEF no puede desconocer la normativa vigente: Ley de Educación Nacional y Provincial, Reglamento de Instituciones Educativas, Resolución 1057 [...], salidas educativas, la normativa para accidentes”.
- “En mi opinión no siempre se tienen en claro los lineamientos curriculares”.
- “La normativa vigente en cuanto a trabajador de la educación, sus derechos y deberes”.

El segundo lugar lo ocupan “las características de los alumnos a los cuales debe darles clase”, cuestión relacionada con frecuencia a la prevención de accidentes:

- “Un PEF no debe dejar de saber y tener conocimiento del estado de salud de sus alumnos, qué aptitudes poseen para realizar así todas las actividades acordes a su edad”.
- “Debe conocer los primeros auxilios para poder actuar en una emergencia de salud”.
- “Un PEF debe saber las características de los niños a los cuales debe darles clase y cómo prevenir accidentes.”

Un solo directivo en toda la unidad de análisis menciona, al final de una de sus respuestas:

- “Quisiera agregar lo que por obvio no es menos importante: los PEF deben saber enseñar educación física, y valorar su área en igualdad de importancia con las demás”.

La segunda pregunta es:

P: ¿En qué aspectos específicos considera Ud. *que los PEF son buenos (eficientes, conocedores, eficaces, etc.)?*

La casi totalidad de las respuestas giran alrededor de la palabra “grupo”: control, dinámica, manejo, organización, trabajo, eventos — en y de los grupos—.

Solo algunos hablan del trabajo en equipo y de la convivencia escolar:

“Los profesores que hoy transitan la institución que gestiono son buenos trabajando en equipo, tanto entre docentes del área como con otros docentes de la Institución”.

“Son buenos en organización de actividades, eventos, grupos de trabajo y convivencia escolar: unen grupos de adultos, median en conflictos de forma práctica y efectiva, tanto entre adultos como con los grupos de alumnos”.

Conclusiones

Es oportuno recordar el enunciado del primer objetivo de este texto: aportar argumentos para pensar el saber profesional de los profe-

sores en términos de saber disciplinario, pero también desde la construcción propia del oficio de enseñar educación física. Entendemos como saber profesional al que sale a la luz cuando es necesario escapar de las rutinas en las situaciones de enseñanza, y permite actuar ante el emergente. Contra lo que se podría pensar, esta forma de práctica, en vez de hacer sencillo el trabajo, propone nuevos desafíos en cada jornada escolar ya que desplaza de la zona de confort de las usanzas y de las recetas de la educación física que parecieran funcionar siempre: algo que nunca vimos o escuchamos sucede; no se tiene conocimiento previo de la situación, se debe actuar con rapidez y decir algo útil rápidamente y a veces bajo presión, lo que significa un continuo esfuerzo. El saber profesional nos permite aislar el problema, plantearlo y elaborar la solución. Si así no fuera, ¿cómo llevar a buen puerto la cotidianidad, el cara a cara del dictado de clases, con la complejidad que esto conlleva como toda práctica social? ¿Cómo lograr en las clases hacer lo justo en el momento preciso ante algo que nunca nos había pasado, y que a un docente de otra disciplina le costaría, en el mejor de los casos, mucho resolver? ¿Cuál es el truco para que alumnos y alumnas aprendan juegos, deportes, gimnasia y actividades en el medio natural en todo tipo de condiciones de trabajo y a pesar de sus diferencias?

El aprendizaje de un saber profesional incipiente comienza en los institutos de formación; pasa por un período de temor, inseguridad y sensación de carencias, y se hace experto con el tiempo a condición de que se prosiga con la apropiación de un saber amplio, científico pero también específicamente disciplinario. No hay magia en esto. Por ese camino, el sentimiento de haber aprendido teorías que no tienen que ver con las prácticas vivenciadas desaparece y emergen las conexiones.

Consideramos que enseñar escapando de las recetas denota — en acuerdo con las ideas de Giroux (1992)— un tipo de *resistencia* en aquellos profesores de educación física que entienden sus clases

como situaciones sociales y las propias prácticas en razón de asumir un compromiso emancipatorio hacia ellos mismos y hacia sus alumnos. Salirse de las rutinas reclama revisar las creencias pedagógicas arraigadas y las prescripciones curriculares rígidas, y promover la configuración del propio sentido práctico.

Nos parece pertinente a esta altura del texto intentar responder a ¿cuáles son las creencias de directivos de instituciones educativas y los propios profesores de educación física respecto a su saber profesional?, pregunta que se desprende del segundo objetivo planteado.

Aparece en los profesores y en los directivos el discurso del desarrollo afectivo y no el del saber profesional como uno de los principales reaseguros de la legitimación disciplinaria. Si bien se sabe que el saber vincularse, la afectividad y el aspecto relacional son de vital importancia al momento de enseñar y de aprender, pensamos que los profesores de educación física debieran legitimarse en las escuelas por los saberes específicos más que por las habilidades de empatía. Una respuesta posible al problema la encontramos en Dubet (2006), en cuanto a que los docentes en la actualidad —y pareciera que también los directivos de las instituciones escolares—, cuando mencionan recurrentemente la afectividad, las emociones y el control de los grupos, confunden situaciones propias del dictado de las clases con maneras de construir condiciones que permiten darlas.

Una segunda hipótesis es que los profesores de educación física son los mejores actores para enseñar la disciplina en las instituciones escolares, pero no siempre para contar lo que hacen. Recurriendo nuevamente a los trabajos de Giddens (1995), los actores solo pueden expresar en forma verbal lo que forma parte de su conciencia discursiva, y por ello lo que se observa, se registra y se relata, en repetidas ocasiones dista mucho de corresponderse.

Un tercer aporte a este análisis es el concepto de obstáculo epistemológico: los investigadores, los directivos y los profesores son *pro-*

ductos de la escuela, y la lógica escolar de comprender los procesos educativos de manera reduccionista se les impone sutilmente.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Duchatzky, L. (2011). Introducción. En *Maestros: formación práctica y transformación escolar*. Madrid: Miño y Dávila.

Aguirre Lora, M. E. (1997). *Calidoscopios Comenianos* (vol. 1). Ciudad de México: Plaza y Valdes Editores.

Becker, H. (2010). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Fotia, J. (2015). Deporte y escuela. Sentidos, instituciones y saber docente. En O. Ron y J. Fridman (Coords.). *Educación Física, escuela y deporte. (Entre)dichos y hechos*. La Plata: FaHCE, UNLP. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44>

Galak, E. L. (2012). Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.773/te.773.pdf>

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México DF: Siglo XXI Editores.

Perrenaud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid: GRAÓ.

- Proyecto de investigación (2014). *Educación Física y Escuela: ¿qué enseña la educación física cuando enseña?* Código: H697; Dir. O. Ron. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata.
- Rugiu, A. (1994). *Nostalgias del maestro artesano*. México DF: Miguel Ángel Porrúa.
- Scharagrodsky, P. A. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 37(2), 158-164.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

El juego de jugar en la escuela

Guillermo R. Celentano

En este capítulo abordaremos la enseñanza de la educación física a partir del contenido *juego*. Para ello recurriremos a diferentes fuentes de información tales como libros de temas y planificaciones, citas seleccionadas de entrevistas a profesores y grupos de discusión, y por último encuestas y repreguntas a alumnos.

Este escrito no intenta caracterizar al juego ni ofrecer al lector diferentes líneas teóricas de abordaje. Nuestro enfoque se centra en una descripción de los modos en que el contenido juego es tratado en escuelas de gestión estatal y privada en los niveles primario y secundario, y recupera en una primera parte las formas en que se escribe sobre el mismo. Esta búsqueda retoma el camino iniciado en el proyecto de investigación “Educación Física y escuela: El deporte como contenido y su enseñanza”¹, pero en esta ocasión abordaremos al juego en cuanto contenido.

En una segunda parte describiremos lo que comúnmente dicen los profesores de las escuelas en relación con el juego.

¹ Proyecto desarrollado entre los años 2010-2013 en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-Conicet).

Por último, en la tercera parte ensayaremos uno de los tantos cruces posibles entre lo que los profesores esperan enseñar (siempre tomando como base al contenido juego) y lo que sus alumnos significan de lo vivido en las clases.

El juego en la escritura de los profesores

Una revisión de los libros de temas en los colegios del nivel secundario permite observar que un profesor de educación física dicta en el año entre 50 y 60 clases. En ese total de encuentros con sus alumnos, el contenido juego es adoptado entre el 10 y el 15% de los mismos, aproximadamente.

En estas cinco u ocho clases registradas en los libros de temas, el juego adopta dos formas de denominación, que podríamos considerar hegemónicas: *juego reglado motor* y *juego a secas*.

Cuando se habla de la primera denominación, el uso del contenido juego está referido a un juego propio de la educación física empleado como estrategia para diferentes formas de enseñanza.

En cambio, cuando se hace referencia al término juego en la escuela secundaria, parecería ser que se lo asocia al concepto de *partido*. Refuerza esta sospecha el hecho de que verificamos que, la mayoría de las veces, en los libros de temas aparece primero el deporte de referencia y luego la palabra juego, como por ejemplo: *Handball Juego*.

Los niveles inicial y primario son aquellos en los cuales, desde el imaginario de padres, profesores de otras asignaturas e incluso de profesores de educación física, se piensa que el juego está siempre presente entre los contenidos que se proponen. Sin embargo, cuando analizamos las planificaciones disponibles en cada escuela, encontramos que la palabra juego prácticamente desaparece en al menos dos tercios de las formulaciones escritas, ya sea en el eje “Corporeidad y Motricidad” como en el eje “Motricidad en relación con el Ambiente” (y por supuesto, en los seis núcleos que componen los mencionados ejes).

Solo encontramos referencias concretas al contenido juego en el eje “Corporeidad y Sociomotricidad”, en especial cuando se desagregan las actividades y contenidos del núcleo “La Construcción del Juego Sociomotor”.²

Un simple análisis cuantitativo de los documentos presentados por los docentes en cada escuela arroja que el 80% de los contenidos seleccionados en el nivel primario no son juegos, sino diferentes tareas, ejercitaciones y acciones motrices. Este dato nos revela, en la documentación existente, que solo el 20% de las prácticas de enseñanza del nivel se lleva a cabo a partir del juego en sus múltiples acepciones.

Esta escasa aparición del contenido juego en las planificaciones del nivel parecería obedecer al tratamiento que los lineamientos curriculares hacen del mismo.³ No obstante, este hecho contradice claramente lo que los profesores nos dicen en las entrevistas realizadas y en los grupos de discusión respecto de lo que trabajan en sus clases. También contradice lo que registramos en todas las clases que hemos observado, en las cuales el juego ocupa un lugar central, ya sea como una tarea específica o un “modo” de encarar otra tarea.⁴

Otra evidencia de la relevancia que le otorgan los profesores al contenido juego en la enseñanza la constituyen nuevos e incipientes desarrollos.⁵ Algunos ejemplos son los aportes de Ivana Rivero (2010),

² Un mayor desarrollo de los formatos y contenidos que los profesores escogen para sus planificaciones puede verse en el anexo de este capítulo.

³ Para comprobar este hecho sugerimos al lector consultar DGCyE (2008a y 2008b).

⁴ En *Educación Física, escuela y deporte. (Entre)dichos y hechos* (Ron y Fridman, 2015) nos preguntábamos si la escritura que formalizan los docentes del área respondía a un intento de descripción de la propia práctica docente, o más bien resulta una respuesta a un “protocolo” administrativo a cumplir. El contenido abordado en la actualidad ha cambiado, pero el interrogante planteado continúa vigente.

⁵ La mayoría de los mismos son tesis de posgrado, de maestría, pertenecientes a especialistas en juego de las universidades nacionales de Río IV y La Plata.

en especial cuando se pregunta cuál es el juego que le interesa a la educación física, o del profesor Jorge Nella (2011) en su tesis, que busca respuestas a la construcción del jugar como un llamado al saber; también el trabajo de Cecilia Taladriz y Jorge Nella (2009) que indaga acerca de las condiciones presentes en los juegos que la educación física propone. Estos y muchos otros trabajos se suman a los ya clásicos libros de la especialidad escritos por autores de culto tales como Huizinga (1972), Callois (1986), Scheines (1985), que atestiguan de modo incontrastable las relaciones existentes entre el juego y la educación.

En resumen, la manera en que el contenido juego aparece en la escritura de los profesores del área puede resumirse de la siguiente forma:

a. En el nivel secundario:

Todas las formas discursivas en relación con el juego se resumen en dos.

Hay una fuerte tendencia a asociar al juego con un “trabajo”.

El empleo del contenido está subsumido a otras tareas (como por ejemplo iniciar en un deporte, enseñar reglas de manera más amena, introducir teoría, ejercitar de manera más divertida, etc.).

Existe una tendencia a emparentar juego y deporte.

b. En el nivel primario:

El 80% de las actividades que los profesores dicen que harán en sus clases no son juegos.

Solo el 20% de las clases de educación física son “jugadas” o abordadas desde el contenido juego.

No aparece como posible concretar el eje “Corporeidad y Motricidad” a partir del contenido juego; tampoco el eje “Corporeidad y Motricidad en Relación con el Ambiente”.

Existe al menos una contradicción entre lo que se escribe en las planificaciones y lo que se dice y hace en las clases en relación con el contenido juego.

El juego en la palabra de los profesores

Cuando preguntamos a profesores del nivel secundario qué enseñan o buscan enseñar en sus clases, advertimos que los mismos, puestos a explicar en una charla o una entrevista, se valen de múltiples formas lingüísticas diferentes para hacer referencia al juego. En la oralidad de los actores el contenido juego asume múltiples denominaciones, con lo que se pierde el consenso alcanzado en las escrituras observadas en los libros de temas y se da paso a gran cantidad de acepciones. A los efectos de ejemplificar lo expresado reproducimos un fragmento de un registro del grupo de discusión con colegas:

A: y otra es que jueguen, cuando jueguen, jueguen en serio. Jugar en serio no significa jugar (S.: a cara de perro) a cara de perro, jugar en serio sino preocuparse por, tratar de (M: (...)) el máximo a sus posibilidades) Claro, no que te de lo mismo jugar bien o pegarle mal, pasarla mal, pasarla bien. (Se superponen). Me pasa mucho, yo siempre los chicos, yo trabajo en Patios Abiertos, que los chicos han perdido el entusiasmo por el juego. Eso es lo que veo, aprender a jugar, que ellos mismos, lo que les gusta, no les interesa jugar. Yo creo que tienen que aprender, no perder ese entusiasmo, el jugar por jugar en sí mismo y eso te va a dar la pauta a sumar a otro nivel, llegar al nivel pre deportivo o deportivo. El entusiasmo por, las ganas de jugar (Grupo de discusión, 2013).

No es la intención de este escrito relevar los sentidos y alcances de estas voces, sino simplemente hacer notar las múltiples denomi-

naciones que asume el contenido juego en la oralidad de los profesores. En este pequeño apartado encontramos al menos siete formas distintas de hacer referencia a lo que los colegas entienden que la herramienta juego posibilita a profesores y alumnos en distintas situaciones de enseñanza. Parecería ser —si se nos permite especular al respecto— que las diferentes formas de hablar del juego procuran dar cuenta de aproximaciones, matices e interpretaciones de los propios actores; de la manera en que en la práctica esta herramienta intenta articular lo diverso, amortiguar el impacto del choque entre las diferencias y dificultades presentes en las instituciones y las personas que las habitan; amalgamar en un hacer totalmente personal e idiosincrático de las formas *artesanales*⁶ con las que cada profesor interviene para lograr, entre otras cosas, efectos tales como que sus alumnos “jueguen bien”, “aprendan a jugar” o que “recuperen el entusiasmo por jugar”.

Hemos resumido las formas en las que los profesores se refieren oralmente al contenido juego en el nivel secundario comparando con aquellas que los mismos profesores escriben en el cuadro N.º 1.

Esta expansión fonética en la oralidad, en los modos de “decir” en relación con el contenido juego, muestra que los conceptos elegidos no son solamente términos, sino que implican sentidos que los propios practicantes asignan (Ron y Fridman, 2015, p.322). Estas referencias remiten a diferentes dominios y acciones que se concretan en distintas maneras de pensar, realizar y evaluar la propia práctica, puesta en superficie a partir de palabras.

⁶ Entendemos lo artesanal como un modo de hacer estructurado y desarrollado por los propios actores, como resultado de la original e intransferible construcción resultante de la experiencia, las creencias, las lecturas y aproximaciones conceptuales y la propia biografía de cada profesor. Este continuo proceso culmina en formas de encarar el hacer, de “saber actuar”, que se renuevan y ponen en tensión en cada encuentro, en cada clase.

**Cuadro N.º 1. Definiciones del contenido juego
en el nivel secundario**

EL JUEGO EN EL NIVEL SECUNDARIO	
LIBROS DE TEMAS	ORALIDAD DE LOS PROFESORES
Juego reglado motor	Jugar Juego Jugando Juegos Juego reglado Juego motor Juegos reglados motores Juego predeportivo Juego deportivo
Juego	Juegos cooperativos Jugamos Situaciones jugadas Partes jugadas Juegos de oposición Juegos dinámicos Jugar por jugar Enseñar a jugar Aprender a jugar

Fuente: elaboración propia en base a libros de tema y entrevistas realizadas durante los años 2010, 2011 y 2012.

Llegado a este punto consideramos oportuno comparar lo que se escribe y dice de la educación física escolar con aquello que los profesores se proponen enseñar y con lo que sus alumnos han vivenciado en las clases.

El juego en la perspectiva de los actores

En este apartado compararemos lo que los profesores se proponen enseñar con lo que los alumnos nos dicen que aprendieron.

Comenzamos realizando un conjunto de entrevistas a profesores a quienes previamente habíamos observado. Entre otras preguntas nos interesaba indagar qué enseña la educación física, y de todas las respuestas que hemos recibido, en este capítulo se recuperan solo aquellas en las que nuestros entrevistados se refieren al juego, y lo hacen de este modo:

- a. El juego como forma de relación con el propio cuerpo y con los demás.
- b. El juego como un instrumento para comenzar a enseñar un deporte.
- c. Un medio que nos ayuda o facilita alcanzar de manera más atractiva para los alumnos nuestros fines.
- d. Un aliado para el logro del respeto por uno mismo y los otros.
- e. Una parte importantísima en pos de la solidaridad y la comunicación.

Estas respuestas encierran la paradoja de adherir a una única manera de “uso”, y esta forma de empleo exclusiva implica inequívocamente la orientación de la elección y el uso de este contenido como un medio para:

1. Enseñar de manera global la técnica de un deporte.
2. Apropiarse de formas generales que responden al “cómo”.
3. Como inicio de la enseñanza de un deporte.
4. Como una forma más entretenida de enseñar “teoría”.
5. Como una forma más fácil de aprender las reglas o el reglamento de un deporte (siempre es mejor cuando se enseña a partir del juego).

Cuando preguntamos a los alumnos qué aprendieron en las clases, ellos nos mencionaban diferentes juegos, tales como manchas, juegos masivos y matasapo u aro móvil; también nos aclararon que a través del juego aprendieron a portarse bien, a no pegar, a hacer caso: todo esto implica el “jugar bien”. Quizá la expresión *aprendimos a jugar* resume gran parte de lo que los estudiantes contaban.

Sin embargo, los alumnos hicieron especial hincapié en un aspecto que hasta ahora permanecía prácticamente ausente, invisibilizado en la escritura de los lineamientos curriculares, de planificaciones y de libros de temas y en lo que los profesores venían rescatando del juego: que lo mejor que tiene el juego es que resulta *divertido*, que cuando juegan sienten alegría, que se ríen y que al jugar se *disfruta*.

Repreguntamos entonces qué es lo divertido del juego que juegan en la clase de educación física, y la respuesta sencillamente fue sorprendente: de acuerdo a los dichos de los alumnos, nada de lo que ofrece la educación física como tal es considerado disfrutable, ellos se divierten utilizando como excusa el soporte contextual que los profesores proponen en forma de juegos para reírse cuando alguien tropieza o hace algo muy mal; para satirizar con comentarios y risas diferencias, desacoples y hasta problemas o dificultades en los vínculos entre ellos. Lo entretenido de lo que viven no está inscripto en lo que el profesor planificó, en la tarea que realizan o en justificaciones curriculares, sino en la particular manera en que cada alumno y sus compañeros significan, transforman y viven con su cuerpo lo que desde la educación física se propone.

Si estos alumnos de entre 9 y 12 años hubieran leído el libro de Pavía (2006) seguramente nos dirían que ellos procuran en las clases de educación física jugar de un modo lúdico, y entendemos que no les faltaría la razón: han encontrado una forma particular de ponerse en situación de juego.

Esta particular interpretación de lo que circula en las clases de educación física por parte de un grupo de alumnos de diferentes escuelas que fueron consultados, no debe confundirse con una crítica, con un señalamiento que invalida el tratamiento del juego en las clases observadas. Por el contrario, entendemos que a partir de diferentes juegos el profesor asegura —tal como Pavía señala— que prevalezcan los intereses del sujeto-jugador por sobre los del sujeto-alumno, habilitando un espacio diferente al cotidiano donde desarrollar una clase y gestionar el aprendizaje.

Pero además, en sus clases realiza intervenciones muy creativas, permite la circulación de la palabra y el movimiento de un modo que no es posible encontrar en otro espacio curricular. De hecho, si no son desarrolladas por un profesor de educación física en la escuela, este tipo de tareas —con los consecuentes sentidos y posibilidades educativas que conllevan— no son realizadas por nadie.

Conversando con mi hijo menor y tres de sus compañeros a la vuelta del colegio surgieron una serie de comentarios casuales que nos permiten analizar la importancia de la clase de educación física, vista con los ojos de niño.

Ese día la profesora había faltado y por consiguiente no hubo educación física; esta ausencia era resumida en una sola palabra: *frustración*.

Los chicos habían esperado una semana para jugar en la clase de educación física, y ahora perdían “su” hora y tenían que estar en el salón y hacer tarea; no existía ninguna justificación que pudiera confortarlos.

Por empezar, se habían levantado contentos porque al fin había llegado el día señalado. Se cambiaron con más placer, sus pies se liberaron de la dictadura de los zapatos para dar lugar a zapatillas o botines de fútbol cinco que les recuerdan a Messi o a Cristiano Ronaldo; el *jogging* y la remera liberan a sus cuerpos del estorbo del pantalón, el cinto y la incómoda camisa o remera.

Esta sensación de día mágico continúa; al menos por un rato van a poder abandonar las cuatro paredes del salón, no tendrán que escribir, ni estudiar ni estar sentados y en silencio.

Este comentario de una charla informal se correlaciona con los datos de la encuesta realizada con alumnos en la cual nueve de cada diez afirman que les gusta la clase de educación física y que esperan con ansiedad que llegue ese día.

En realidad como educadores sabemos que podemos proponer innumerables situaciones de aprendizaje y de juego en nuestras clases, lo cual por supuesto no implica que nuestros alumnos aprendan con ellas, al menos desde la perspectiva con la que originalmente fueron pensadas, ni tal y como las ofrecimos al llevarlas a la práctica. Una vez que nuestra propuesta pasa a ser grupal, escasamente podemos intervenir en los complejos, personales, idiosincráticos procesos de construcción individual y colectiva que nuestra intervención promueve, facilita o entorpece.

En este capítulo hemos procurado describir qué cosas escriben y dicen los profesores de educación física en relación con el juego; qué posición adoptan respecto de este contenido los lineamientos curriculares y los modos en que los alumnos se refieren a los juegos de la educación física desde sus vivencias. Nuestra intención es aportar insumos y otras miradas para que colectivamente podamos saber más acerca de lo que enseña nuestra disciplina cuando recurre al juego.

Esta tarea por supuesto no está cerrada. Los invitamos a seguir reflexionando en busca de respuestas que enriquezcan nuestras prácticas.

Referencias bibliográficas

- Callois, R. (1986) [1958]. *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Huizinga, J. (1972) [1938]. *Homo Ludens, El Juego y la Cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

- Nella, J. (2011). *La construcción del jugar como un llamado al saber. ¿Qué le agrega la educación física al juego?: La búsqueda del saber jugar*. Tesis de posgrado, FaHCE-UNLP. Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452pdf>
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico: el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rivero, I. (2010). Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de educación física. *Educación Física y Ciencia*, 12, 71-81. Recuperada de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4716/pr.4716.pdf
- Ron, O. y Fridman, J. (Coords.) (2015). *Educación Física, escuela y deporte: (Entre)dichos y hechos*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44>
- Scheines, G. (1985). *Los juegos de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Taladriz, C. y Nella, J. (2009). El juego en las clases de educación física ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar? *Educación Física y Ciencia*, 11, 33-40. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3978/pr.3978.pdf

Documentos consultados

- DGCyE (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria. 1er. año*. La Plata. Buenos Aires. DGCyE.
- DGCyE (2008a). *Diseño curricular para la educación primaria. Primer ciclo*. La Plata. Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008b). *Diseño curricular para la educación primaria. Segundo ciclo*. La Plata. Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008c). *Introducción al diseño curricular de educación física*. La Plata. Buenos Aires. DGCyE.

DGCyE (2008d). *Diseño curricular para la educación secundaria. 3er. año*. La Plata. Buenos Aires. DGCyE.

DGCyE (2008e). *Diseño curricular para la educación secundaria. 2do. año*. La Plata. Buenos Aires. DGCyE.

Planificaciones y Libros de temas de profesores y profesoras de nivel primario y secundario en escuelas de las localidades de La Plata, Berazategui y Florencio Varela, años 2010, 2011, 2012.

Registros de observación de clases en escuelas de nivel primario y secundario, realizados en escuelas de las localidades de La Plata, Berazategui y Florencio Varela, años 2010, 2011, 2012.

Entrevistas a profesores y profesoras en educación física de nivel primario y secundario, realizadas en el año 2015.

Encuestas a profesores/as y alumnos/as de nivel Primario y Secundario, realizadas en el año 2015.

Anexo

En una revisión de las planificaciones del nivel primario que los profesores realizan por escrito encontramos cinco ítems, los cuales funcionan como verdaderos capítulos en la estructura de los documentos presentados:

1- Metas y fundamentaciones.

2- Expectativas de logro, desagregadas por ciclo (1.º, 2.º y 3.º año corresponden al primer ciclo y 4.º, 5.º y 6.º año al segundo ciclo).

3- Expectativas de logro por año. En las presentaciones más completas se expresan por trimestre; en la gran mayoría de los documentos consultados se describen de corrido, sin especificar el momento del año.

4- Selección de contenidos, desglosados por ejes y núcleos.

5- Evaluación.

En general, cada especie de “Capítulo” o “Título” de la explicación en cada planificación observada se explica de corrido, salvo cuando

los profesores escogen los contenidos: allí se aplica un formato diferente y se observa un mayor detalle.

Los formatos escogidos para explicitar los contenidos que cada docente elige se formalizan en dos tipos de presentación a los que llamaremos contenidos con tres ingredientes y contenidos con dos ingredientes.

Con tres ingredientes

- El primero corresponde al momento del año (puede ser 1.º, 2.º o 3.º trimestre).

- El segundo ítem corresponde al eje; en este caso aparece a la manera de título siempre en primer lugar “Corporeidad y Motricidad”, luego “Corporeidad y Sociomotricidad”, y por último, “Corporeidad y Motricidad en Relación con el Ambiente”.

- Para finalizar, encontramos los núcleos como un título, y desagregados, un conjunto de contenidos (así los designa el currículum). Siempre aparece primero el núcleo, como por ejemplo “Constitución Corporal”; en segundo lugar “Conciencia Corporal” y luego “Habilidad Motriz” —ambos corresponden al eje “Corporeidad y Motricidad”—; seguidamente los núcleos “La Construcción del Juego Sociomotor” y “Comunicación Corporal”, estos en relación con el eje “Corporeidad y Sociomotricidad”. A continuación podemos encontrar los núcleos “La Relación con el Ambiente”, “La Vida Cotidiana en Ámbitos Naturales” y “Las Acciones Motrices en la Naturaleza”, los tres en relación con el eje “Corporeidad y Motricidad en Relación con el Ambiente”.

Cuadro N.º 2 Ejes y núcleos, según el momento del año, en que se trabaja el juego como contenido en el nivel secundario.

TRI-MESTRE	EJE	4.º AÑO	5.º AÑO	6.º AÑO
1.º	Corporeidad y Motricidad	<u>Núcleo</u> Constitución Corporal Conciencia Corporal Habilidad Corporal Motriz	<u>Núcleo</u> Constitución Corporal Conciencia Corporal Habilidad Corporal Motriz	<u>Núcleo</u> Constitución Corporal Conciencia Corporal Habilidad Corporal Motriz
2.º	Corporeidad y Sociomotricidad	<u>Núcleo</u> Construcción del Juego Sociomotor Comunicación Corporal	<u>Núcleo</u> Construcción del Juego Sociomotor Comunicación Corporal	<u>Núcleo</u> Construcción del Juego Sociomotor Comunicación Corporal
3.º	Corporeidad y Motricidad en Relación con el Ambiente	<u>Núcleo</u> La Relación con el Ambiente La Vida Cotidiana en Ámbitos Naturales Las Acciones Motrices en la Naturaleza	<u>Núcleo</u> La Relación con el Ambiente La Vida Cotidiana en Ámbitos Naturales Las Acciones Motrices en la Naturaleza	<u>Núcleo</u> La Relación con el Ambiente La Vida Cotidiana en Ámbitos Naturales Las Acciones Motrices en la Naturaleza

Fuente: elaboración propia en base al análisis de planificaciones de los años 2010, 2011 y 2012.

Con dos ingredientes

Eje: Corporeidad y Motricidad

Cuadro N.° 3 Núcleos en los que se trabaja el juego como contenido en el nivel secundario, por año.

1.º AÑO	2.º AÑO	3.º AÑO
Constitución Corporal	Constitución Corporal	Constitución Corporal
Conciencia Corporal	Conciencia Corporal	Conciencia Corporal
Habilidad Motriz	Habilidad Motriz	Habilidad Motriz

Fuente: elaboración propia en base al análisis de planificaciones correspondientes a los años 2010, 2011 y 2012.

El deporte en la escuela. Una primera mirada sobre su enseñanza desde la perspectiva de los profesores y las profesoras

Fabián A. De Marziani

Introducción

En el presente capítulo se brindan los resultados finales del proyecto de investigación en el que participamos, denominado “Educación Física y Escuela: ¿Qué enseña la Educación Física cuando enseña?”, realizado entre los años 2014 y 2015.

En este caso reingresamos a la institución escuela con el objetivo de examinar las clases de educación física y también los discursos que sostienen los profesores, para así tratar de reconocer qué ideas aparecen a la hora de la enseñanza de la disciplina y profundizar en el análisis de la enseñanza del deporte en la escuela secundaria.

Para poder llevar a cabo este trabajo accedimos a instituciones escolares tanto estatales como privadas con el propósito de observar las diferentes relaciones que aparecen en las prácticas deportivas, así como las características, lógicas y principios que las sostienen.

Se puede afirmar que el deporte en la escuela poco o nada tiene que ver con cómo es definido en la educación física académica: destaca su carácter competitivo e institucionalizado y en general prescinde

de contar con el necesario carácter de juego que produce. A la vez, se puede sostener que tampoco considera los límites y posibilidades que ofrece la competencia y la necesaria institucionalización que ello supondría para la escuela, currículum mediante.

Se trabajó y se indagó sobre el concepto deporte para comprender qué se entiende por el mismo, cómo se presenta en la escuela, cuáles son las condiciones que requiere y cómo aparece en la sociedad.

Observamos y descubrimos, además, que conviven en la escuela, refiriéndose supuestamente a una misma práctica, usos o formas discursivas muy diferentes, como deporte escolar, deporte infantil, juego y prácticas predeportivas, entre otros. Estos usos o formas discursivas se utilizan para asignar a esas prácticas supuestas características distintivas que se presentan en las instituciones deportivas, tal como afirmábamos en el Proyecto antes mencionado.

Asimismo, se pudo observar muy claramente que el deporte se nutre de la gimnasia y el juego,¹ los toma como instrumentos sobre los que se apoya y a la vez se relaciona con ellos para favorecer las continuidades en la enseñanza que ellos requieren.² Hay adecuaciones y reinterpretaciones que dan sentidos y significados particulares, como las construcciones que los propios profesores realizan.

Para alcanzar los objetivos propuestos se llevaron a cabo diferentes observaciones de clases en escuelas primarias y secundarias, entrevistas a profesores de educación física y análisis de

¹ Para hablar con propiedad, de modo de dar cuenta con mayor precisión de lo observado y analizado, corresponde hablar de prácticas gímnicas y prácticas lúdicas; esto es, formas que conservan algunas de las características que la gimnasia y el juego suelen mostrar, aunque dando cuenta de una mayor permeabilidad —quizá porque el contexto lo permite o provoca—, generando otras características como pueden ser para el caso del juego la reversibilidad que lo hace posible, la transformación constante o la dinámica propia, y para el caso de la gimnasia, la *ejercitabilidad*.

² Podemos afirmar que el deporte practicado en las instituciones deportivas “es distinto” al desarrollado en la escuela, aun cuando la sociedad los denomina del mismo modo.

material documental (diseños curriculares, resoluciones, circulares, planificaciones de profesores, etc.). A partir del entrecruzamiento y análisis de los datos obtenidos mediante estas fuentes de información se elaboraron diferentes niveles y tipos de conclusiones.

El presente capítulo se desarrolla primeramente en torno a cómo el deporte aparece en la sociedad y cómo se constituye y reconstruye como tal en sentido histórico, y, en una segunda parte, se analiza cómo los profesores y profesoras enseñan educación física y conceptualizan, definen y entienden el deporte en la escuela.

¿Qué entendemos por el concepto deporte?

Es tanto lo producido y escrito sobre el deporte hasta la fecha que se hace muy complejo y difícil poder coincidir con una sola definición de este concepto. Desde diferentes disciplinas lo han tratado de describir, pero ninguna de ellas ha convenido en un significado uniforme. Autores como Saúl García Blanco (1994) sostienen que el origen de deporte radica en su carácter de juego, pasatiempo, entretenimiento. Elias y Dunning (1992) afirman que al civilizarse, las diferentes culturas lo han ido mejorando y perfeccionando. De algún modo, y en la perspectiva que sitúa al deporte cerca del ocio, en el sentido de los espacios de ocio, en las sociedades fue utilizado para la práctica, primero de juegos populares y luego de los deportes, en cierta forma, tal como los conocemos actualmente. Coincidimos con estos autores en que el deporte fue practicado por el común de la gente gracias al impulso que tuvo por parte de dos clases sociales: la aristocracia y la burguesía industrial. Aquí podemos observar que el ocio —y la manera en que este se distribuye en las clases sociales— es la clave para el desarrollo de estas prácticas dentro de las sociedades. A su vez, y en acuerdo con lo dicho por Mandell (1984), “La práctica de estos juegos y deportes ha variado en función del tiempo, del espacio y de las condiciones sociales. Lo importante son

las trayectorias o constantes formales observables en la sociedad y en el deporte”.

Una característica de la particular relación existente entre el deporte y el ocio es que cuando este último comienza a incrementarse, permite que las personas tengan más tiempo para la práctica deportiva y también para participar como espectadores.

Se reconoce al deporte como un concepto polisémico. Las diferentes formas de definirlo implican distintas maneras de practicarlo. Se lo ve y practica de diferente forma con independencia de la clase social a la que se pertenezca o la disciplina o campo del que se forme parte. También los diversos campos construyen formas más habituales o más corrientes, que reflejan diferentes significaciones de acuerdo al posicionamiento teórico o disciplinario que se tenga (sociológico, filosófico, antropológico, etc.). Estas diversidades, estos abordajes dan origen a distintos debates en relación con la competición y el *agonismo*, la reglamentación, la institucionalización, la emoción, el lenguaje y los códigos, el sacrificio y la voluntad, entre otros.

Por nuestra parte, reconocemos esta polisemia y sostenemos además que es un concepto polimorfo. Comprobamos que, al menos en la escuela, aparece de diferentes maneras (juego deportivo, minideporte, predeportivo, juego de competencia, etc.), y sostiene sus formas, particularidades y rasgos centrales sin debilitar ni su potencialidad lúdica ni su capacidad de atracción, de captación. Por lo tanto, es posible sostener que el deporte es una actividad que se enmarca en pautas o reglas que la institución escuela reclama y acepta, apoyada fundamentalmente en dos aspectos. El primero, atado a lo que se relaciona con desenvolvimientos en forma de juego y el requerimiento motor, sostenido en forma de desafío o enfrentamiento; el segundo, que evidencia la independencia que ello tiene con respecto a lo que el profesor y el currículum pueden plantear, y se hará igualmente presente dado que la cultura lo transmite. En otras

palabras, aun si los profesores no lo enseñan, los alumnos igualmente lo distinguen o practican.

Si consideramos al deporte como una construcción social, podemos decir que se modifica en un proceso que presenta diferentes tensiones. Algunas de estas parecen responder a lógicas administrativas, otras a una cultura de lo estético, otras más, relacionadas con lógicas de producción —material, simbólica o ambas—. Sin duda, todas las tensiones generan fuerzas contrarias, pero a la vez pueden tener —y requieren— zonas de equilibrio. Aquí podemos referirnos al deporte competitivo y al deporte social, el cual pretende llegar a toda la población.

A partir de que consideramos al deporte como un fenómeno sociocultural, que se modifica en un proceso que presenta diversas tensiones,³ cuando aparece esta dualidad del deporte de rendimiento y el deporte social, los que piensan al deporte tratan de superarla para poder incluirlo en el aprendizaje de calidad de toda la población.

Elias y Dunning (1992) nos dicen que el deporte es una estructura de acción que se representa por un equilibrio de tensiones entre los actores que la conforman y el sistema social al cual pertenecen. Algunas veces aparece de diferentes formas, tanto de reglamentación como de organización; y tiene en cuenta también el contexto y sus diferencias, así como las formas de relación en términos de formas de poder, que son atravesadas por diferentes factores —políticos, sociales, económicos, ideológicos, etc.— modificados por resultar de una institución particular y específica como es la escuela.

Como señalamos antes, tanto la población en general como la comunidad profesional y/o científica asignan y reconocen distintas maneras y sentidos al deporte; a la vez, lo categorizan de modo diferente. Esas categorías pueden ser:

³ Entendemos por tensión a la relación entre dos categorías opuestas que presentan o generan fuerzas contrarias entre las cuales hay zonas de equilibrio.

Deporte espectáculo: es el que se encuentra relacionado con el mundo del trabajo y la lógica del mercado; los que lo practican son profesionales y por hacerlo reciben una retribución. En esta categoría pueden aparecer distintas tensiones, como por ejemplo las diferentes perspectivas entre los jugadores y los espectadores; entre los intereses económicos y los bienes culturales; entre el derecho de los deportistas a la práctica profesional y las diferentes presiones que se reciben de los distintos sectores.

Deporte rendimiento: cuando el deporte se organiza en federaciones, ligas u otras instituciones sociales se denomina federativo. Se pone el acento en la práctica en sí misma y en que los deportistas puedan desarrollar al máximo sus habilidades deportivas. Aquí también aparecen distintas tensiones, por ejemplo: interés del deportista vs. interés de la institución; perfección deportiva vs. sobreentrenamiento; autoexigencia vs. exigencia del adulto; placer vs. obligación.

Deporte social: en esta categoría se incluyen prácticas que la sociedad construye colectivamente, en pos de que el acceso a las mismas sea lo más democrático posible y todos puedan llegar a practicar este bien cultural. Se busca que la práctica sea masiva y con una amplia participación. La tensión que aparece se da entre la masividad y la intervención personalizada.

Deporte escolar: es el que se practica en las instituciones escolares. Algunos autores también consideran que es el que se realiza por fuera de la escuela, pero cuyos practicantes se encuentran en edad escolar. Las tensiones que pueden aparecer son: rol del profesor vs. rol del entrenador; alumno vs. jugador y actividad lúdica vs. competición (DGCyE, 2011, p.4).

Estas categorías no solo no excluyen otras, sino que pueden conjugarse y dar lugar a otras diferentes. No obstante, hemos considerado

estas porque entendemos que son las más representativas. Podrían agregarse aquellas categorías que emergen de la información recolectada bajo el formato de registros de clases o entrevistas a profesores, como juego deportivo, minideporte o deporte alternativo, entre otras.

Cuando los deportistas obtienen un determinado saber deportivo, logran conocer los deportes tal cual se manifiestan en la sociedad. Esto brinda la facultad de actuar sobre ellos y así poder efectuar diferentes adecuaciones para modificarlos. Por ejemplo, los cambios reglamentarios que realizan las distintas federaciones o asociaciones con el fin de tratar de mejorar el juego y a veces hacerlo más dinámico; o también aquellos nuevos deportes surgidos por la modificación de los más tradicionales, como es el caso de los deportes alternativos.

Tomando como referencia los diseños curriculares de Educación Física, podemos decir que la escuela debe garantizar el acceso al deporte desde una perspectiva de derechos, por lo cual puede ser un medio de desarrollo de las capacidades del alumno y coadyuvar a su formación como ciudadano.

Por último, convenimos con el investigador deportivo español José María Cagigal cuando dice:

Deporte es, ante todo, juego, según los estudios filológicos. No se puede eliminar de un concepto evolucionado una acepción original, sin plena evidencia de que dicha acepción haya caído en total desuso. Y nadie ha logrado “evidenciar” tal desuso. Para ir a practicar cualquier deporte, se dice “vamos a jugar a...”. De un deportista se comenta “jugó bien” o “jugó mal”. Todos estos usos y acepciones, cuyos ejemplos podrían ser incrementados interminablemente, no son metafóricos, sino reales... (1975, p. 142).

Sin embargo, nos parece conveniente —aun sabiendo que omitimos abordar un aspecto importante— recuperar interrogantes y sentidos sostenidos y configurativos de los actores profesores. Estos

muestran no solo cómo piensan el deporte desde su formación, sino también cómo interpretan lo que de él se dice, aun cuando no se explicita el origen de esa manera de pensarlo, y que sin duda incluye lo que el currículum les propone.

Recuperando la perspectiva de los actores: la enseñanza desde la mirada de los profesores

En este segundo apartado se intentará responder a este interrogante a través de las fuentes de información consultadas como parte del estudio. Las herramientas fueron entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores y profesoras de educación física con el objetivo de recuperar la voz de los actores que enseñan esta disciplina en las escuelas secundarias, como también observaciones de clases y análisis de grupos de discusión, pero haciendo hincapié en las dos primeras.

Cuando se inició el proceso de análisis principalmente de las entrevistas, pudimos observar que ante algunas preguntas realizadas había coincidencia en las respuestas, pero en otras se percibió una clara diferencia. Esto nos dio como primer indicador que los profesores, al momento de pensar sus prácticas, tienen en cuenta su biografía personal, los saberes de sus alumnos así como los espacios y elementos deportivos a utilizar.

Saberes y prácticas

En las entrevistas realizadas a profesores de escuelas primarias y secundarias, cuando se preguntó sobre qué enseñan cuando enseñan, surgieron diferentes tipos de respuestas. No obstante, la mayoría coincidió en que están enseñando contenidos corporales y motrices, y además todo un conjunto de valores humanos que conforman la personalidad de los alumnos —el respeto, la solidaridad, la cooperación, el compañerismo, la integración, la inclusión—, para que puedan ser

utilizados en la vida cotidiana de cada uno de ellos. También coincidieron en que trabajan sobre cómo se vinculan los alumnos con los otros, cómo se relacionan con su cuerpo y con el cuerpo de los demás, para que a partir de todo esto aprendan a valorarse, a esforzarse, reconocerse, aceptarse, y para ello realizan diferentes actividades centradas en lo corporal.

En este sentido, tomando como referencia diferentes análisis de observaciones de clases en relación con distintos tipos de situaciones de juego y sus vinculaciones con el jugar, coincidimos con lo enunciado en el marco teórico del proyecto:

observamos que el juego y el jugar practicados en la escuela no necesariamente siempre son algo “libre” o “espontáneo”, sin embargo ello no lo hace “menos juego ni impide jugar”. Claramente, en este sentido, la Educación Física evita el análisis desde esta perspectiva e impone tradiciones y lógicas explicativas que limitan la visibilidad de prácticas lúdicas genuinas y propias de la escuela que hasta podrían ser significadas y conceptualizadas de otro modo. También, no es menos cierto que el deporte en la escuela poco tiene que ver con el deporte tal y como lo define la educación física académica, que resalta su carácter competitivo e institucionalizado y en general omite referirse al necesario carácter lúdico que lo produce. Menos considera aún los límites y posibilidades de hacer lugar a la competencia y la institucionalización en la escuela currículum mediante (Ron, 2014).

En cuanto a la pregunta formulada a los docentes sobre qué saberes tienen que tener los profesores de educación física para que logren que los estudiantes acepten y se entreguen a las prácticas, en general respondieron que deben poseer diferentes estrategias didácticas para llegar a los objetivos que se plantearon en sus planificaciones. Aquí pudimos observar que se propició un intercambio activo entre los

profesores y los alumnos con el propósito de que los docentes evalúen su trabajo, su capacidad resolutoria, sus potencialidades y dificultades, para después procurar que los alumnos puedan cumplir con los objetivos planteados. Además pudimos constatar en algunos docentes el planteo de una propuesta inclusiva que considere las potencialidades de cada alumno, reconociendo su singularidad para que todos puedan progresar en sus saberes corporales y motrices. Se verificó también que algunos profesores propician aprendizajes motores grupales para los cuales proponen diferentes situaciones didácticas donde cada alumno puede ayudar a otro a aprender y a su vez aprender con los otros. Podemos decir que cobra especial énfasis la presentación de situaciones de enseñanza recíproca, el intercambio de apreciaciones acerca del desempeño realizado, las diferentes correcciones y la ayuda mutua. Como se enuncia en un pasaje del Diseño curricular de Educación Física para 4^{to} año: “de este modo, las clases de Educación Física podrán constituirse en verdaderos espacios de encuentro y comunicación entre los sujetos que participan, donde el grupo asume un papel central en los aprendizajes de sus participantes” (DGCyE, 2010, p. 19).

Otros profesores opinaron:

se puede no saber mucho de Educación Física, pero sí se debe tener una buena llegada con los alumnos, todo bajo la base del respeto. Hay que saber escucharlos, observarlos, entenderlos, ya que a través de un gesto o una mirada pueden expresar algo que no funciona bien. Asimismo hay que tener un gran conocimiento de lo que es el adolescente de hoy, qué los motiva, qué les interesa, qué les llama la atención... Además, el profesor, debe saber de los contenidos propios de la materia a enseñar con su grupo en particular ya que no todos los grupos demandan los mismos intereses (Entrevista a profesor de Educación Física, 2014).

En relación con esta respuesta, otro de los docentes expresó:

Debe tener empatía (puede no saber mucho de Educación Física), es decir buena llegada con los alumnos, siempre bajo la base del respeto. Saber escucharlos, saber observar, porque a veces a través de un gesto o de una mirada sabes que algo no está bien o que algo está pasando. A veces la forma de sentarse o de mirar sabes que algo no anda bien. El profe debe tener una percepción muy fina, ser muy observador. Además un conocimiento profundo del adolescente, qué intereses tienen, qué es lo que les gusta, para poder llevar a cabo una práctica corporal que les llame la atención y establecer esa empatía. El docente debe saber de psicología y pedagogía, y saber los contenidos que va a desarrollar con ese grupo en particular (no todos los grupos son iguales). Si voy a dar vóley tengo que tener una base mínima de vóley para darlo, por ejemplo. Si quiero que el pibe haga en el último año un plan de entrenamiento personal tengo que tener las bases mínimas de los principios del entrenamiento para poder enseñarlo y corregir los planes que hacen, ya que si no, no puedes aceptar que uno los perjudique... (Entrevista a profesor de Educación Física, 2014).

Otra de las preguntas realizadas a los profesores indaga acerca de si los docentes reconocen poseer saberes propios, conjuntos de rutinas y códigos que los legitiman en las escuelas.

La mayoría expresó que poseen saberes propios para la escuela, que fueron obtenidos en una formación universitaria que los legitima. Además, dejaron en claro que se perfeccionan en diferentes cursos y capacitaciones, que realizan para mejorar sus prácticas con los alumnos.

Esto se puede interpretar también en el sentido de que cada profesor tiene en cuenta las diferentes potencialidades que traen sus alumnos y el grupo en general, y por ello debería partir de realizar una lectura de los problemas que aparecen en la clase, para luego de-

sarrollar distintas estrategias que le permitan a los alumnos construir diferentes saberes acerca de su corporeidad, motricidad y de la relación con los otros. Por consiguiente, los profesores no tendrían que repetir rutinas, ya que no se avanzaría en la enseñanza y el aprendizaje; se estancarían y se haría todo muy monótono. Se caería en la sola repetición de estereotipias de movimiento que no conducen a ningún fin en particular y lo único que producen en el alumno es que llegue a ser un gran ejecutor de esa habilidad, pero sin capacidad para resolver cualquier problema motor planteado en una situación motriz determinada. Para que esto no suceda tenemos que superar la concepción de una educación física que considere al cuerpo humano como un instrumento que se puede disciplinar y entrenar, y, en cambio, fortalecer su dimensión subjetiva y social. Deberíamos tener en cuenta que la educación física contribuye a que los alumnos profundicen en su constitución corporal y motriz, reorganicen su imagen corporal y mejoren su autoestima; esto va a permitir que puedan asumir diferentes posiciones críticas respecto a las imágenes que tienen del cuerpo, y también se van a orientar hacia alguna actividad motriz en particular en función de sus intereses personales. Para concluir el análisis de esta respuesta tomamos como referencia el Diseño Curricular de 4^o año, que sostiene:

Se pretende configurar una Educación Física con un enfoque humanista que, mediante la enseñanza de determinados contenidos específicos, contribuya al proceso de formación de los jóvenes y los adolescentes en el sentido de favorecer su disponibilidad corporal y motriz y su formación como ciudadanos solidarios, creativos, críticos y responsables por el bien común... (DGCyE, 2010, p. 12).

En palabras de uno de los profesores:

Obvio, aunque algunos docentes no los tienen (aunque estén habilitados por un título eso no significa que tengan códigos). Tengo una formación académica, universitaria, además de cursos relacionados con la Educación Física, además de la vocación de enseñar. Lo que nos diferencia es que trabajamos con el individuo como unidad en diversas situaciones. No le explico un tema y le tomo un cuestionario. El alumno en nuestras clases se involucra desde lo corporal y cognitivo. Es una práctica más completa me parece, no es parcial como lo es en historia, en inglés o matemática que apuntan al intelecto. Somos más abarcativos en la formación del ser humano.

Motivaciones, objetivos y resultados esperados

Ante la pregunta sobre qué los motiva a enseñar, la mayoría coincidió en que la motivación que tienen cuando enseñan está dada por el placer y la satisfacción que produce enseñar y la posibilidad de poder modificar la realidad de cada alumno de acuerdo a sus potencialidades y experiencias. También dejaron en claro que tratan de lograr que sus alumnos sean críticos, pensantes, que razonen, que se valoren, que se respeten, pues señalaron que si cada uno no se valora y respeta a sí mismo no va a poder respetar al otro.

Otro de los profesores opinó lo siguiente:

Hay una frase de Bono que dice: “Yo no puedo cambiar el mundo”, alguna vez la leí hace muchos años, “pero puedo cambiar mi mundo”. Bueno, eso es lo que puedo hacer. Elegí esta profesión porque me gustaba la actividad física, el deporte, porque me interesa generar hábitos de vida sana, me interesa tener lo mismo, pero a través de eso, lo que intento es eso, o sea, yo, cualquiera desde el lugar que tenga, mientras que estás frente a un grupo, vos sabes que estás, puedes incidir frente a las 20 o 30 cabezas que

vos tienes delante, y poder dejar un mensaje y que los tipos tomen algo de lo que vos le estás diciendo. Van a aprender siempre algo, por buen ejemplo o por malo, porque a veces podes ni servir para mal ejemplo, pero por lo bueno o por lo malo, van a aprender algo. Algo van a sacar, algo se van a llevar, algo van a generar ellos. Entonces, ahí es donde uno puede accionar. El cambio en la sociedad arranca por ahí, haciendo cosas chiquitas...y bueno este es un espacio donde podes lograr eso, tratar de hacer que las cosas sean un poquito mejor. A veces podes y a veces no podes... A veces te vas contento y a veces te frustrás... (Entrevista a profesor de educación física, 2014).

En otras de las preguntas, se interrogó a los profesores sobre si han experimentado enseñanzas que consideran exitosas y cómo caracterizarían a una enseñanza exitosa.

La mayor parte de los profesores afirmó haber experimentado enseñanzas y prácticas exitosas, las cuales —según sus dichos— se van dando a medida que se suceden las clases y pueden ver cómo los alumnos avanzan en sus aprendizajes corporales y motrices, y pueden resolver diferentes situaciones que antes les resultaban muy difíciles y después de un tiempo ya no les presentan dificultad. En el devenir de las clases, los alumnos van experimentando cambios que hacen que se integren mejor. De acuerdo a lo expresado por los profesores, todo esto produce mucha satisfacción y placer. También afirmaron que cuando tienen la posibilidad de mantener en años sucesivos a los mismos alumnos pueden comprobar cómo han mejorado sus prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas; cómo ponen en práctica lo que los profesores lograron transmitir: en ese momento se quedan con la sensación de que han logrado el objetivo. Otros respondieron que hay que tener en cuenta desde qué parámetro se han planteado el éxito. Si el éxito es que los alumnos concurran a clase todo el año y lo hacen,

entonces la enseñanza es exitosa. Pero otro tipo de éxito puede ser que logren realizar actividad física, que se respeten entre ellos y que disfruten del hacer corporal y de su relación con el otro.

Uno de los profesores lo expresa de la siguiente manera:

cuando un grupo que se recibió, que siguió estudiando en la Universidad distintas profesiones, que organizó su propia vida y su propia familia, que se siguen juntando y viendo, que se acuerdan de vos por lo que les dejaste y aprendieron, creo que aquí se produjo una enseñanza exitosa (Entrevista con profesor de Educación Física, 2014).

Por último, los profesores también consideran que han sido exitosos en sus enseñanzas de los deportes cuando logran que sus alumnos puedan jugar a los mismos con continuidad y sin intervención del docente, porque esto significa que han entendido la lógica o estructura del deporte practicado.

Otra de las preguntas que se formula pensando en el alumno, apunta a qué cree que produce un profesor de educación física con una enseñanza que ha sido exitosa.

En las respuestas, la mayoría coincidió en que han logrado en sus alumnos enseñanzas exitosas porque observaron cómo ellos habían superado sus propias metas; cómo compartían un momento de alegría en el cual aparecían el placer y el disfrute, además de tener como objetivo formar un sujeto con espíritu crítico y con valores propios para desempeñarse en la vida cotidiana.

Algunos de los profesores subrayan que, cuando los alumnos se dan cuenta de que luego de un determinado tiempo logran realizar ejercicios que antes no podían llevar a cabo, eso es placentero y exitoso para docentes y estudiantes. Los profesores buscan que sus alumnos tengan éxito, ya que el de ellos es también su éxito personal.

En una de las entrevistas realizadas uno de los profesores expresó:

Sí...sí por supuesto que he tenido prácticas exitosas y uno lo ve en el proceso final. Muchas veces ese proceso no está al final del año sino al final de varios años. Cuando uno tiene la posibilidad de reencontrarse con el alumno de verlo en años sucesivos de verlo en acciones donde pone en práctica algo de lo que uno logró transmitirle y entonces en ese momento uno se queda con la sensación de haber logrado el objetivo (Entrevista a profesor/a de educación física, 2014).

La enseñanza y el aprendizaje mas allá de la escuela

La pregunta que indaga si existen transferencias de saberes adquiridos en las clases de educación física —como el sacrificio, el respeto a las reglas, el juego limpio, entre otros— hacia otros dominios de la vida de los alumnos obtuvo en general las mismas respuestas por parte de la mayoría de los profesores. En ellas quedó en claro que realizan actividades con las cuales no solo trabajan la parte deportiva, sino que a partir de ellas procuran la transferencia a situaciones de la vida cotidiana. También expresan que hay cosas que les pueden servir más allá de la escuela —el respeto por el otro, poder acordar diferentes reglas para ser utilizadas dentro de un juego, distintas cuestiones para mejorar la salud, qué hacer antes de realizar una actividad física, por qué es importante realizarla, efectuar una buena entrada en calor, por qué hay que estirar bien los músculos antes de salir a correr, etc.—, saberes que los alumnos tienen que aprender para que después les sean útiles en su vida cotidiana.

Al respecto, en un pasaje de su entrevista, uno de los profesores manifestó:

Quando vos te encontrás con un ex alumno, me ha pasado un montón de veces, ex alumno después de muchos años, y algunos que te vienen a traer al hijo que tiene 10 años, y es alumno tuyo, y fue alumno tuyo el padre. Y comenta de cosas que pasaron cuando vos eras el profesor y cuestiones que le dejaron marcada alguna

cosa, tiene que ver mucho con cuestiones de principios, particularmente en la escuela se trabaja uno de los pilares, digamos lo que está apoyado en el proyecto institucional en la escuela es sobre diferentes principios, sobre valores humanos, entonces se trabaja mucho y ellos siempre lo reconocen. Tratamos de generar hábitos de vida sana y que practiquen actividad física, más allá de la escuela, fuera de la escuela, en lo posible estimulamos a lo que se pueda. Y muchos de ellos cuando te los encontrás después de un tiempo te hacen referencia a eso. Si están haciendo algo o no; o sea que uno en algún momento le insistió tanto que se acuerdan cuando te ven, de que te digan, y ahora que están haciendo, en lugar de decirte de que están laburando, te están diciendo si están corriendo o no están corriendo, o si están yendo a un gimnasio. Entonces no sé si estará bien o mal lo que hicimos pero bueno, en eso insistimos. Pero bueno después otras veces no salió... (Entrevista con profesor de educación física, 2014).

Para finalizar, se les preguntó a los profesores si recordaban alguna experiencia de enseñanza que hubieran vivido como una frustración y si la podían describir.

La mayoría expresó que no habían tenido ningún tipo de frustración en relación con la enseñanza. También dejaron en claro que a veces hay experiencias que resultan frustrantes, pero que en general son una minoría.

Lo que aparece en las respuestas como más frustrante alude a cuando han tenido un grupo que desde un principio no avanzaba como querían. En un primer momento eso produce frustración, pero a medida que se evalúa la situación, se proponen diferentes estrategias y se tiene mucha paciencia, esa frustración inicial cambia a éxito personal y del alumno, en quien los cambios comienzan a manifestarse de manera más visible.

A modo de conclusión

Presentamos aquí algunas de las conclusiones a las que hemos arribado, con las que intentamos dar cuenta de toda la información que se obtuvo durante la realización de la investigación en lo que atañe a las entrevistas, observación de clases y análisis de las mismas.

El deporte moderno es una construcción social que sigue su proceso, que continúa construyéndose, y la escuela parece ser un espacio legítimo y legitimado que enmarca también esa construcción. El deporte de la escuela, en cuanto concepto polisémico y polimorfo, se significa y transforma en el hacer de profesores y practicantes escolares.

Comprobamos que, al menos en la escuela, el deporte aparece de diferentes maneras (juego deportivo, minideporte, predeportivo, juego de competencia, etc.), y sostiene sus formas, particularidades y rasgos centrales sin debilitar su potencialidad lúdica y su capacidad de atracción, de captación. Es por ello que, desde una primera mirada, inmediata, puede decirse que existe un deporte que contiene diferentes significados, distintas formas de manifestarse y desarrollarse, con ciertas ataduras o límites relativos a quien lo enseña, pero también nutridos o enriquecidos desde allí. Podemos afirmar que esto resulta así con independencia del tipo de registro en el que nos apoyemos (observaciones, entrevistas, grupos de discusión, etc.), pues ha sido una constante.

Observamos que las formas de enseñanza que utilizan los profesores se caracterizan por ser únicas o propias de cada docente, que las constituyen y construyen a partir de sus biografías personales.

Constatamos que los profesores afirman que cuando enseñan producen cambios corporales y motrices en los alumnos y que estos los pueden aplicar en su vida diaria. Algunos lo han comprobado cuando después de algunos años se han encontrado con un exalumno y este les ha manifestado cuánto le ha servido aquello que aprendió en las clases de educación física.

Según los profesores, los alumnos reclaman entretenimiento, diversión y disfrute como una parte constitutiva de las propuestas y de las formas de desenvolvimiento de la educación física escolar.

Referencias bibliográficas

- Cagigal, J. M. (1975). *Deporte frente a deporte*. Madrid: Cátedras Universitarias de Tema Deportivo Cultural.
- DGCyE (2010). *Diseño Curricular para Educación Física 4^{to} Año*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2011). Documento técnico N.º 2. Versión preliminar: *La educación física y el deporte*. La Plata: DGCyE.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México: FCE.
- García Blanco, S. (1994). Origen del concepto deporte. *Aula*, 6.
- Mandell, R. D. (1984). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- Ron, O. (Dir.) (2014). Educación Física y escuela: ¿qué enseña la Educación Física cuando enseña? / H697. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).

Anexo

Entrevista a profesor de escuela primaria y secundaria

Preguntas

Edad: 40

Sexo: masculino

Escuela en que trabaja: E P N.º 62 y 50 en articulación con el CEF N.º 2 dicta fútbol infantil en el segundo ciclo 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} grado

Antigüedad en la docencia: 16....

Fecha de realización: viernes 7 de noviembre de 2014.

Hora: 8.00

¿Qué enseña en la escuela?

Capacidades motrices y deportes

¿Cuáles son los saberes que posee un profesor de EF que logra que los estudiantes acepten y se entreguen a las prácticas corporales?

Estrategias didácticas para llegar a los objetivos que se plantearon

¿La enseñanza de la EF es un oficio? (oficio suele emparenarse con el saber hacer o producir algo en particular)

No tengo bien claro esa pregunta, oficio no se bien a se refiere

En caso de respuesta afirmativa: Ese oficio da cuenta de algún tipo de especificidad. Ese oficio, tiene rasgos que permiten decir esto es específico de la enseñanza de la educación física.

¿Los PEF reconocen poseer saberes propios, conjuntos de rutinas y códigos que los legitiman en las escuelas? (Pare el caso que quisiera señalar diferencias con respecto a otros ámbitos o formas de enseñanza puede hacerlo).

Nosotros venimos atravesados por saberes propios de nuestra formación anterior, más reafirmar lo de la Universidad para después transmitirlo a los alumnos, cada uno va formando su rutina de trabajo en base a un montón de cuestiones que tiene en cuenta a la hora de tener que enfrentar el conocimiento con un grupo.

¿El PEF cuando enseña repite rutinas o arma, construye su trabajo?

No, no puede repetir una rutina, sino que tiene que armar diariamente una rutina diferente porque es totalmente cambiante y tiene que encontrar la base de cómo está el grupo que son los contenidos que va enseñando, armándolo prácticamente en forma diaria.

¿Qué lo motiva a enseñar?

Transmitir conocimiento de generación en generación y de esa forma pregonar cultura.

**¿Ha experimentado enseñanzas que considere exitosas?
¿Cómo caracterizaría a una enseñanza exitosa?**

Desde que parámetro me plantee como éxito, si el éxito es que los alumnos concurren a la clase y van todo el año es exitosa depende de las metas que me ponga a principio de año con el grupo. Que los alumnos logren realizar actividad física, se respeten entre ellos y disfruten del hacer corporal y su relación con el otro.

Pensando en el alumno: ¿Qué cree que produce un PEF con una enseñanza que ha sido exitosa?

Alegría, disfrute y placer. Superación de sus propias metas.

¿Existen transferencias de saberes adquiridos en las clases de educación física hacia otros dominios de la vida de los alumnos? Nos referimos a cosas como: el sacrificio, el respeto a las reglas, el juego limpio.

Si, como realizamos la parte más que nada deportiva viene una transferencia con la vida cotidiana.

Recuerda alguna experiencia de enseñanza que la haya experimentado, vivido como una frustración ¿Podría describirla?

No tengo frustraciones en relación a la enseñanza.

Enseñar con anclaje deportivo

Mirian L. Burga

Introducción

Este es un recorrido de búsqueda, de interpretación, nunca de interpelación. Tratamos de comprender cómo suceden, y con qué matices, las prácticas de enseñar deportes en las escuelas. En este recorrido se van generando momentos muy particulares, que reflejan diálogos tensos o relajados con la información relevada y entre nosotros, varias deducciones, creaciones a partir de distintos análisis. También, conclusiones que son tan provisorias como las articulaciones que se van armando a medida que profundizamos las miradas y nos esforzamos en sacar el mayor partido posible.

Por lo tanto hay un camino a ilustrar que no es lineal y mucho menos predecible, pero que en su amorfía logra decir e intenta mostrar un recorte, una particularidad, un aspecto, que también está basado en decisiones que definen el cristal con el que observamos.

En consecuencia, el texto no pretenderá definir al deporte, pues nos cuidamos de enunciados absolutos que podrían traducir barreras semánticas para interpretar lo deportivo. Al contrario, partiremos de hacernos cargo de la multiplicidad de vocablos que componen este ámbito, como deporte o deportes, deporte federado, deporte escolar, juego deportivo, situaciones jugadas, asumiendo que si bien no son la misma

cosa, constituyen las acepciones de un “hacer” de la educación física cuando enseña deportes, y por tanto deberían ser tenidas en cuenta.

Asimismo, dejamos constancia de que nuestro trabajo parte de entrevistas a profesores, observaciones de clases, grupos de discusión, encuestas a alumnos, todas operaciones muy cercanas a la arena de la enseñanza. Sumado a esto, y considerando que somos profesores que investigamos, fuimos efectuando un esfuerzo especial por volvernos ese “forastero” de Schutz que pretende examinar, también en sus palabras, la “pauta cultural de la vida grupal” (1999, p. 2). Intentamos alejarnos, como describe el autor, de:

El actor situado dentro del mundo social, en cambio, lo experimenta principalmente como un campo de sus actos actuales y posibles, y sólo en forma secundaria como objeto de su pensamiento. En la medida en que le interesa el conocimiento de su mundo social, organiza este conocimiento, no en términos de un sistema científico, sino de la significatividad para sus acciones. Agrupa al mundo alrededor de él mismo (como centro) como un campo de dominación, y en consecuencia le interesa especialmente el sector que está dentro de su alcance actual o potencial. Destaca, de sus elementos, aquellos que pueden servirle como medios o fines para su “uso y goce” (3), para promover sus objetivos y para superar obstáculos. Esos elementos le interesan en diferentes grados, y por esta razón no aspira a familiarizarse con todos ellos de modo igualmente exhaustivo. Lo que desea es un conocimiento graduado de elementos significativos, y el grado de conocimiento anhelado está en correlación con su significatividad (Schutz, 1999, p. 2).

En este marco, el texto procura realizar una observación desinteresada¹ absteniéndose de juzgar los productos de las relaciones entre

¹ “Desinteresada” en el sentido en que lo plantea Shütz (1999), como renunciando a implicarse en el sistema de relaciones que caracteriza al actor situado.

actores y contexto, y poniendo el acento en visitar concepciones, conceptos, naturalizaciones de prácticas, para volver a la cosa visible, explicable, comprensible. De esta manera en su abordaje recupera los pensamientos y análisis sobre el deporte de profesores que enseñan *deportes* en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Luego profundiza en las características que adoptan la enseñanza y sus significados con el propósito de manifestar un modo de comprender y representar el hacer de la educación física escolar. La tarea no es sencilla aunque se aspira a mostrar un carácter, un conjunto de cualidades y condiciones de una forma de lo deportivo en la escuela.

Qué piensan los profesores de los deportes

Los profesores dicen mucho sobre deportes, y cuando lo hacen, no solo se circunscriben al reglamento sino que poseen opiniones formadas sobre sus usos sociales, la noción de competencia y alto rendimiento, las influencias de la coyuntura político-económica. También aportan distintas formas de comprenderlo en vinculación con la educación física escolar, lo cual muestra que las diversas experiencias compartidas en las escuelas producen perspectivas muy disímiles del llamado *deporte escolar*. Incluso percibimos que es comprensible para ellos no sostener una voz unívoca sobre este tema, porque fortalece la idea de poseer siempre una lectura ajustada a cada realidad, y a esta última la constituyen las características particulares de cada comunidad educativa. Al conversar sobre las posibilidades de relación entre la educación física escolar y el deporte federado que se encuentra por fuera de la escuela, señalan el empobrecimiento de la infraestructura y la carencia de elementos deportivos específicos que condicionan la enseñanza.² Otro factor que destacan es la ausencia de políticas

² En el grupo de discusión realizado en el año 2012, los profesores participantes pusieron de manifiesto como la infraestructura, el espacio y la falta de materiales específicos o reglamentarios, tensiona la idea de enseñar el contenido de deporte en la escuela.

deportivas estatales que fomentarían fuertemente el deporte en esta institución: los Juegos Bonaerenses son mencionados como único programa de promoción del deporte escolar en la provincia de Buenos Aires.⁵ Desde otro lugar, depositan en los avances tecnológicos la responsabilidad de cambios culturales hacia conductas más sedentarias (sentarse frente a una computadora o con los celulares y *tablets*), que traen como consecuencia la inscripción de los alumnos en una perspectiva que deprime los usos del cuerpo e impulsa otros significados de lo deportivo. En el grupo de discusión (2012) el profesor Mariano explica: “El tema social es importante [...] Nosotros cuando terminábamos la escuela, nos íbamos a jugar a la cancha, a la plaza, al club. Los chicos de hoy, que eso también influye a la hora de la enseñanza, no tienen esa experiencia motriz que teníamos nosotros. Entonces les cuesta mucho más para cualquier deporte. El chico, ya sea por una cuestión de inseguridad, por los avances de la tecnología, no está eligiendo tanto el deporte como otras actividades. [...]. Prefieren ir al ciber, escuchar música, ver películas. Se involucra menos con la actividad deportiva. Salvo el que va al club y tiene otra realidad de formación. Afrontamos muchos problemas de coordinación, y no conocen todos los deportes”.

Sin embargo, el panorama se torna muy diferente cuando se les pregunta sobre enseñar deportes en la escuela. En este punto en especial, encontramos que todos los profesores afirman enseñar deportes en esta institución. Aunque en primera instancia pareciera una con-

⁵ Podemos citar programas que engloban al deporte escolar, surgidos de políticas deportivas de las respectivas secretarías de la Nación y de la provincia de Buenos Aires: los Juegos Nacionales Evita, que tuvieron su primera edición en 1948, y los Juegos Bonaerenses que comenzaron en 1992; estos son los únicos dos que organizan competencias interescolares de carácter local, regional, provincial y nacional (Evita). Son parte de una propuesta que supone lazos entre la gestión deportiva gubernamental y la educación, pero no se conocen políticas que impulsen intercambios entre federaciones deportivas y escuela. En consecuencia, se pone de manifiesto una carencia de vínculos entre estos espacios (deportivo-escolar) que obra en detrimento de instancias para pensar el deporte, su enseñanza, sus expectativas institucionales, entre otros.

tradición, si nos atenemos a la enumeración de imposibilidades que acabamos de anunciar sobre ese deporte federado en la escuela, en realidad no es tal.

Analizando el deporte en la escuela

Analizar una institución instituyente dentro de otra institución instituyente no es tarea fácil.⁴ El deporte como tal está en la escuela y la escuela es un espacio que demanda una forma de ser de las cosas que comulgue con sus propósitos vinculados a la preparación del ciudadano. En este sentido, los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires constituyen la plataforma epistémica y política que encuadra la forma deportiva escolar. Su postura, que es prescriptiva, propone las condiciones para ser enseñado. ¿A qué adhiere la provincia? Digamos de forma extremadamente resumida que el enfoque cuestiona los productos del deporte, competencia y rendimiento, por suponer que incitan a situaciones selectivas y discriminatorias. En su lugar, suscriben a una competencia formativa. Para delinear este propósito, fragmentan la práctica deportiva en componentes, y sustraen y resaltan situaciones que impulsen lo cooperativo y la adhesión a objetivos comunes. Propician una práctica en la que se fortalezca la consolidación de equipos con fuerte cohesión interna para la toma de decisiones desde la grupalidad.⁵ Un contenido del Diseño Curricular

⁴ Estos términos se introducen con el propósito de representar al deporte y a la escuela como espacios que suponen funciones de interés público (como están definidos en el Diccionario de la Real Academia española), pero en simultáneo con el sentido de establecimiento y fundación, en cuanto configuración de algo.

⁵ El concepto *grupalidad* forma parte del marco conceptual del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (2006 y en vigencia a 2016). El correspondiente a 1^{er} año de la Educación Secundaria expresa: “Resulta necesario atender la grupalidad, lo que implica incidir en la posibilidad que tiene un conjunto de alumnos/as de conformarse como grupo de clase, con fuerte cohesión e integración entre sus miembros y adhesión a metas comunes” (DGCyE, 2006). Se utiliza como pilar en la elaboración de situaciones de enseñanza con el propósito de generar espacios participativos y en una perspectiva de identidad cultural y derechos.

de Educación Física de 3er año que vale como ejemplo es el siguiente: “El planeamiento en equipo de las acciones cooperativas adecuadas y definidas para jugar en función de ataque y defensa” (DGCyE, 2008, p. 46). En esta misma línea, el Documento de Trabajo N.º 8 establece con claridad no “reproducir modelos externos propios del deporte de competición o del deporte espectáculo [e indagar] sobre las consecuencias de estos modelos en el aprendizaje escolar y en la vida cotidiana y futura de los alumnos” (DGCyE, 2013, p. 8).

Esta visión es conocida y estudiada por los profesores; compone una de las caras que les permite analizar el cuadro de lo deportivo en lo escolar. Sin embargo, no llega a transformarse en una línea rígida que neutralice discernimientos propios. Precisamente, en los grupos de discusión desarrollados en el año 2012 como parte del trabajo de campo, encontramos múltiples y variados argumentos sobre el deporte en la escuela que revelan finalidades distintas pero necesariamente complementarias para la construcción de este contenido. Como muestra de esta pluralidad presentamos el siguiente mosaico de fragmentos de expresiones relevadas:

Profesora Andrea: “Lo que no haría es privarlos de que tengan la experiencia de competir. A ir a un torneo [...] ese momento de compartir [...]. Estar en el banco y alentar al que está adentro”.

Profesor Néstor: “Lo que se tiene que llevar [...] del deporte es que nunca se den por vencido. Por más que esté más lejos, lo van a conseguir [...] puede costar más trabajo que al otro”. “Superarse uno mismo, pero también tiene el condimento de que trabajen en equipo”. “Lo que no dejaría de hacer nunca es tratar de formar un grupo”.

Profesor Benjamin: “Cuando vos hablas de deporte, está hablando de un juego formal”. “tiene que estar la figura del árbitro, más allá de que ellos sepan o puedan jugar solos”; “propongo que ellos

decidan. Cuando un chico decide tirar al aro y no pasar la pelota, ¿qué le voy a decir? ¿Está mal?” “el reglamento como parte de la práctica”.

Profesor Néstor “aprender la regla cuando la regla apareció por una necesidad del juego”.

Profesora Sandra: “es más fácil expresar algo que hice que algo que leí. Entonces la escritura de los reglamentos es parte de ello”.

Profesor Mariano: “los chicos no están separados por niveles de juego”.

Profesor Néstor: “Los míos terminan jugando al handball [...] los sistemas y demás. Pero es una realidad, es mi realidad”. “La competencia como motivación para aprender el deporte”. “siempre utilicé el deporte como un medio, un medio socializador, integrador, y respetando lo curricular, a veces no estaba de acuerdo con todo lo que dice la curricula”. “Jugamos, razonamos estamos, no estamos de acuerdo”.

Profesor Benjamín: “utilizo los torneos como motivación para aprender el deporte [...] que trate de driblear mejor, saltar un poco más, pegar más fuerte, ser más veloz”. “también he dejado fracasar [...] acá tenemos estos limitantes, tenemos que tratar de aprender estas cosas para revertirlas” (Grupo de discusión de profesores y profesoras de educación física, 2012).

Como observamos, la competencia es parte necesaria del contenido deporte en la escuela, y sus productos pueden ser muy variados: desde la superación de uno mismo, la conformación de equipos, la participación desde un rol diferente como espectador y compañero, hasta el forjamiento de un proyecto a largo plazo que implique el alcance de objetivos deportivos. En simultáneo, un costado referido a la forma en que se constituyen como grupo social en integración, también muy ligado a las estrategias de enseñanza que imperan des-

tacando la participación activa de los alumnos en la toma de decisiones en clase. A la vez analizan cuestiones referidas a la presencia del reglamento y a su forma de construirlo, focalizando en las reglas surgidas como necesidad para jugar y la concentración en las formas de comunicar ese saber (por la escritura, por ejemplo).

¿Cómo lo enseñan?

Los profesores coinciden en un punto de partida común para comenzar con la enseñanza de lo deportivo: el *juego deportivo*. Aluden de este modo a toda actividad que logre reproducir la lógica de un deporte aun cuando no cumpla con el reglamento completo, aunque sea solo un aspecto de esa práctica, pero que le permita al alumno comprender “de qué va” tal deporte. Así lo expresaba un profesor en el grupo de discusión:

Bueno, es como que trato de hacer eso en el primer abordaje de deporte. Dar la menor cantidad de información posible, pero la exacta como para que en el momento que tenga el primer contacto con el deporte puedan encontrar un porqué y un para qué adentro de la cancha. Más allá del cómo. El “cómo” lo vamos a ir descubriendo con el jugar pero “por qué” y “para qué”, dónde me paro, que hago, para dónde voy, explicarlo en poco tiempo, cuestión de que estén en poco tiempo jugando. Y eso es el disparador para el resto de la enseñanza...

Yo me refiero al juego deportivo como una intervención del docente. El docente pone un juego con una intencionalidad didáctica, está bien tendrá que adaptar el contexto físico a lo que hay pero dentro de ese contexto limitado, él incidir en ese contexto para que ese juego [...] ese juego lleve una intencionalidad didáctica y ese juego sea generador de aprendizajes. No el juego por el juego mismo [...] me estoy refiriendo al juego deportivo que es la herramienta que utilizamos para la enseñanza de de-

portes (Grupo de discusión de profesores y profesoras de educación física, 2012).

Como vemos, los profesores no confunden conceptualmente juego deportivo con juego y mucho menos con deporte, sino que es claro para ellos que el primero es “una herramienta para la enseñanza de éste último”. Un juego planteado con intencionalidad, con el propósito de generar aprendizajes; un instrumento. Es decir que cada situación supone un contenido deportivo, un contexto, una forma de interpretar ese espacio.

Cabe aquí una aclaración. Con el objetivo de avanzar en el análisis se hizo indispensable generar una detención (vaya paradoja) para mirar con lupa algo que se percibía disonante. Nos preguntábamos si ese juego deportivo del que hablan los profesores es el mismo juego deportivo del que habla el Diseño Curricular de la provincia, y seguidamente, si sobre este tema habría correspondencia entre las prescripciones curriculares y sus autores/fuentes. Esta demora fue orientando un afluente de estudio que mantuvo la intención de descubrir otras posibles articulaciones con las representaciones de los profesores sobre la enseñanza.

En este sentido advertimos que el diseño curricular bonaerense piensa a los juegos deportivos y deportes bajo el prisma de la socio-motricidad, lo que permite descontracturar las diferencias jerárquicas entre ambos —como alude el mismo Pierre Parlebas cuando denomina a los “juegos deportivos no institucionalizados” y “juegos deportivos institucionalizados (Saraví, 2007, p. 3)—. Pero a nuestro criterio, el diseño no reivindica como fortaleza de esta cosmovisión a la *comunicación*, como anunciara Saraví (2007) al analizar la praxiología parlebasiana. El autor muestra como en los juegos colectivos y de equipos lo que subyace y le brinda identidad a la práctica son las interacciones que se producen entre los jugadores y los entramados de relaciones

signados por la comunicación. El juego deportivo, según el enfoque de la educación física de la provincia de Buenos Aires está constituido por tres perspectivas:

- el juego por el juego mismo como actividad recreativa y placentera;
- el juego como medio de desarrollo del pensamiento estratégico y táctico, de las capacidades lógico-motrices, de la resolución de problemas y como formador para la toma de decisiones;
- el juego como medio de socialización por el que se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la construcción de normas y reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto, la ejercitación de su responsabilidad y el fortalecimiento de vínculos con los demás (DGCyE, 2011, p. 28).

Como se observa, el juego deportivo del Diseño se conforma en una heterogeneidad conceptual y práctica que se desplaza sin escalas desde lo placentero hasta lo instrumental. Asimismo, en palabras del currículum, la inclusión de juegos deportivos y deportes (que se utilizan como prácticas corporales con identidades diferentes) se realiza en pos del *desarrollo corporal y motriz*, y significa la práctica de los deportes con sentido *recreacional*.

No obstante, los profesores representan al juego deportivo como una variable dependiente del deporte a enseñar. Se encuadra en este, toma su lógica y la utiliza para construir situaciones que permitan comprender el contexto de esa práctica. Una práctica en la cual, a diferencia de lo que propone Parlebas, la sociomotricidad —y por derivación, la comunicación— no constituye el eje de las acciones, sino un resultado más de los productos del reglamento del deporte, como la lectura de los espacios, el objetivo del juego, las técnicas específicas y las habilidades resultantes, el marcaje, el desmarcaje, etc. Los registros de entrevistas y observaciones dan cuenta de que no se considera a los juegos deportivos con identidad propia y, en menor medida, je-

rárquicamente iguales a los deportes. Tampoco se ha podido cotejar la enseñanza de los deportes con sentido recreacional.

Por otro lado, no muy alejado de este, el Diseño Curricular insiste en la enseñanza y aprendizaje por *comprensión*. Quienes formulan esta propuesta son los autores Devís y Peiró (2007) a través de un “modelo comprensivo de enseñanza” que plantea la iniciación deportiva a partir de juegos deportivos desde la enseñanza por comprensión. Esta concepción se concentra en poner de manifiesto la existencia de algo para comprender: “de qué va el juego”. Las reglas son las que arman el contexto del juego deportivo a ser aprendido. Su cualidad más relevante (por la cual surge el modelo, en oposición a los minideportes) es que no están lo suficientemente estructurados, lo que supone admitir la flexibilización de las reglas a partir de las decisiones de los jugadores. Como notamos, el centro de este modelo reside en proponer la enseñanza del juego deportivo desde un núcleo problemático (que impulsa a resolver desde los alumnos) y la contextualización (esa situación táctica que es propia del juego).

En apariencia podría estar hablando de lo mismo, pero el Diseño justifica este concepto “comprensión” ligado a un posicionamiento sobre las estrategias de enseñanza para todos los contenidos, y no específicamente para los juegos deportivos. El documento de trabajo N.º 2 (DGCyE, 2008) propone actividades que deberían estar presentes para comprender: la explicación, la ejemplificación, la aplicación, la justificación, la comparación y el contraste, la contextualización, la generalización. Asimismo afirma: “Los alumnos alcanzarán un aprendizaje motor comprensivo cuando sean capaces de conocer, explicar, fundamentar los contenidos de los que se van apropiando en las clases y puedan operar con ellos” (DGCyE, 2008, p. 8).

Los profesores también entienden este núcleo disparador que demanda la comprensión de los aspectos relevantes de una práctica específica, apuntando a un por qué y para qué dentro de la cancha

de juego. Sin embargo, es importante explicar una diferencia con los autores citados respecto de esta noción. Para estos últimos lo que se comprende es una esencia táctica que logra discriminar en categorías a los juegos deportivos.⁶ Por tanto, lo que menos importa es el juego deportivo en sí (del deporte), sino los *principios tácticos* (Devís y Peiró, 2007) que se están enseñando, por lo que se puede organizar la enseñanza como una progresión desde tácticas simples hasta tácticas complejas (desde los juegos de blanco y diana pasando por todos hasta los de invasión de cancha). En consecuencia, podemos deducir que los aspectos tácticos se representan como objetos universales (generalizables) susceptibles de jerarquizarse en aspectos sumativos para su apropiación con independencia de la lógica del deporte al que corresponden. En este punto los profesores acuerdan con la idea de comprender, pero inmediatamente demuestran que esa comprensión es específica, situada en el deporte en cuestión. Una profesora dice: “lo que sucede es que los deportes tienen lógicas diferentes. O sea que la manera en que tienen que estructurar su pensamiento para trabajar en softbol no es la misma manera como estructuran su pensamiento para jugar un deporte de invasión como el fútbol o en el handball” (Grupo de discusión de profesores y profesoras de educación física, 2012).

Siguiendo con la organización de la enseñanza de los deportes, que se inicia con esta primera etapa de apertura en la que adquiere sentido un *para qué, por qué y de qué se trata* el núcleo problemático del juego deportivo, se abre toda una dimensión que intentará analizar en forma continua más aspectos de la práctica deportiva. Una de las profesoras dice: “La función nuestra es complejizar. Hay mo-

⁶ Según Devís y Peiró (2007) los juegos deportivos suponen un contexto y problemas que derivan en decisiones tácticas para los jugadores. A partir de estas diferencias problemáticas, denominadas por ellos como aspectos o principio tácticos, elaboran categorías de juegos deportivos. Ellas son: juegos de blanco y diana, juegos de bate y campo, juegos de cancha dividida y muro, juegos de invasión.

mentos en que debemos facilitar y hay momentos en que debemos complejizar. Y si nuestros alumnos están en condiciones para que complejicemos ese aprendizaje y ellos puedan abordar ese aprendizaje desde un lugar un poquito más elevado y complejo, por qué no hacerlo” (Grupo de discusión, 2012, p. 13).

Lo interesante en lo que sucede *a posteriori* es que jamás abandonan el propósito de enseñar a sus alumnos a resolver problemas. Un profesor expresa muy sintéticamente: “Cuando vos enseñás un deporte, trabajás la toma de decisiones enseñás cinco deportes también trabajás la toma de decisiones” (Grupo de discusión de profesores y profesoras de educación física, 2012). Los deportes son problemas que requieren soluciones en tiempos y espacios muy específicos. Para ello preparan la enseñanza partiendo de entenderla como una situación única con diversas variables involucradas en el proceso. Una profesora manifiesta en su entrevista: “No podemos hacer la situación de juego donde no tenga la herramienta” (Entrevista a profesora de educación física, 2012). Se trata de resolver y la logística de resolución involucra aspectos que han sido separados para su estudio (técnica, táctica, emociones), pero la exigencia del juego es que se transiten juntos. Es por esto que el profesor se transforma en un asesor que por momentos acompaña la construcción de las decisiones de sus alumnos, o es contundente en la propuesta de una situación particular. Estos entornos presentan condiciones recortadas del deporte que muestran o refuerzan un contenido, o aportan una visión general de lo que se está trabajando. Del mismo modo, según una evaluación y organización personal, van conjeturando cuán cerca o lejos se encuentra el alumno o el grupo del contenido que se está enseñando, y en función de ello toman decisiones sobre qué decir y cómo en sus intervenciones.

Les pide que en cuartetos se ubiquen en un lado de la cancha: un armador, dos puntas y un zaguero (rombo). Del otro lado una

compañera realiza un saque (con dos manos) recibe un punto se la pasa al armador. Corta la actividad porque el armador no se posiciona bien para recibir el pase. Si el punto es el de su derecha, debe girar rápidamente sobre su eje longitudinal y ubicarse para recibirlo con el hombro perpendicular a la red en ese sentido y armarle (dice).

En cuartetos, ahora realizan partido. Uno de la pareja se ubica dentro de la cancha y la otra afuera de la línea final. Lo importante es que para mantener la pelota en el aire deben realizar desplazamientos laterales y antero posteriores rápidos (entra el que se encuentra afuera y sale el de adentro, pero la pelota se encuentra en el aire). Recalca que para entrar a la cancha deben hacerlo mirando siempre al frente. Más adelante pregunta si están contando los puntos (al contestar que no) les dice, esto es partido todo se cuenta. Luego ubica 2 vs. 2 y los posiciona y le pregunta: ¿si la pelota llega adelante quién es el armador y quién el punto? Responde: “si los dos se encuentran en la misma línea cuando la pelota está en el aire y ve que no le llega a ella, pues se transforma en armador” (Observación de clase de educación física de 2^{do} año de la escuela secundaria, 2012).

Qué significa enseñar deportes para los profesores

A medida que trabajábamos con los materiales de la investigación se tornó seductora la idea de incluir los significados de la práctica, partiendo de suponer que la tarea del profesor está sujeta a variables muy disímiles. Para generar este armado leímos y examinamos las respuestas de los profesores entrevistados a la pregunta ¿Cuáles son los saberes que posee un profesor de EF que logra que los estudiantes acepten y se entreguen a las prácticas corporales?. Por lo general, las explicaciones suelen comentar las distintas relaciones producidas por alumnos y profesores, atravesadas por la

adquisición de los contenidos. En este caso las respuestas fueron diferentes a nuestros supuestos. Una profesora lo expresaba del siguiente modo en la entrevista:

es decir buena llegada con los alumnos, siempre bajo la base del respeto. Saber escucharlos, saber observar, porque a veces a través de un gesto o de una mirada sabes que algo no está bien o que algo está pasando. A veces la forma de sentarse o de mirar sabes que algo no anda bien. El profe debe tener una percepción muy fina, ser muy observador (Entrevista a profesora de educación física, 2014).

Como es notorio, destaca la capacidad de escuchar, observar, percibir lo que cambia o sigue estable. Asimismo, los profesores nombran los gustos, los deseos e intereses que circulan por las clases; las prácticas corporales a las que adhieren o disfrutan más. También describen una apuesta muy fuerte al vínculo que se construye, un vínculo que necesita constituirse de forma confiable y transparente para el alumno, en el cual la empatía y los códigos juegan un papel fundamental. Igualmente, manejar el saber específico a ser enseñado (el contenido) es requisito necesario para que el docente se legitime como tal. Un profesor lo describe de esta manera:

Los pibes son bichos. El pibe te saca la ficha... Un pibe sabe cuándo a vos te interesa trabajar con él, sabe cuándo vos estás preocupado en hacer algo con ellos, para ellos. Lo que tenes que tener es dominio del área específica tuya, que se den cuenta que conoces y que sabes de lo que estás hablando (Entrevista a profesor de educación física, 2014).

Por lo tanto, en el armado del espacio de enseñanza un aspecto recortado se queda a mitad de camino. El saber específico debe estar presente, pero conjugándose con este costado social y afectivo. La pregunta representativa de este momento del análisis es

si los profesores estamos preparados o formados para asumir este *paquete*,⁷ comprendido como el resultado de la mixtura entre afectos, emociones, limitaciones, posibilidades, saberes, experiencia, formación, capacitación. Un profesor entrevistado nos decía en relación con los saberes:

Mira, me parece que un profesor se forma permanentemente porque los saberes que tenemos adquiridos no te sirven como para adaptarte a nuevas materias, o a nuevos contenidos o a nuevos grupos. El profesor tiene como una formación permanente, de búsqueda. En primer lugar de incertidumbre personal, de decir bueno a ver qué contenidos debo enseñar, qué contenidos quiero enseñar, de qué manera lo puedo hacer como para que sea más [...] más fácil de aprender digamos, lo que yo quiero que a ellos les llegue, buscar la manera más fácil de que les llegue. Se entiende el concepto. No es facilitarles el contenido, sino facilitarles el medio y en eso [...] implica en el docente un aprendizaje permanente de medios (Entrevista a profesor de educación física, 2014).

En consecuencia, teniendo en cuenta estos dichos podríamos aventurar que este saber del que hablamos, que no admite ser clasificado en un área, también es un conocimiento que está en conformación permanente. Notamos que su cualidad reside en lo inacabado y en la búsqueda constante de nuevas respuestas para los alumnos y fundamentalmente para los mismos profesores. En esta perspectiva presumimos que la formación profesional y la experiencia pasada se agotan, la actividad propuesta a un grupo es inapropiada para otro, las estrategias utilizadas están obligadas a reciclarse o reinventarse.

⁷ Vocablo utilizado en el sentido de “Conjunto de cosas agrupadas: paquete de acciones” (en *Word reference.com*).

Conclusión

El trazado del texto procuró establecer algunas estaciones para concentrar el análisis. Así atravesamos lo que pensaban los profesores sobre el deporte, cómo lo analizaban en el ámbito escolar, cómo lo enseñaban y qué saberes creían poseer para hacerlo. En este recorrido fuimos percibiendo que los profesores están provistos de un saber muy específico sobre el deporte que no es factible encuadrar en un modo teórico, epistémico o político. Por el contrario, lo vimos construirse conjugando diversas experiencias y lecturas derivadas de campos muy distintos, correspondientes a lo pedagógico, lo social, lo cultural, etc. De la misma manera pudimos mostrar cómo este saber abierto les permite ser usuarios críticos de las prescripciones curriculares y poner en discusión los posicionamientos sobre la competencia y el rendimiento que denota el enfoque del área. Se fue bosquejando a la competencia como momento necesario para la enseñanza del deporte en la escuela, aun cuando entra en tensión con el ideal formativo de los diseños.

Más adelante, ya compenetrados con la enseñanza, encontramos un común denominador: el juego deportivo, responsable del puntapié inicial para enseñar el deporte. A partir de él, nos abocamos a la búsqueda de algunas articulaciones entre cómo lo pensaban los profesores y la propuesta curricular del área. Asumimos además el desafío de compararlo con algunos de los autores/fuentes que trabajan el tema. De esta forma volvimos a descubrir a los profesores cargados de un saber propio, que toma rasgos teóricos pero logra recrearlos en vinculación con los problemas que se plantean en la práctica. Así, un juego deportivo es para el profesor una herramienta de enseñanza con anclaje en la lógica de un deporte en particular, dónde los alumnos se apropian y comprenden qué hacer y para qué dentro del espacio de juego. A partir de aquí, enseñar implicaría siempre operaciones de facilitación y/o complejización de situaciones planteadas, fortaleciendo

la invitación a resolver problemas; por momentos algunos aspectos singulares, otras veces algo más global y menos analítico, también tendiente a lo técnico, a lo táctico o a ambos, según el caso.

En los últimos párrafos abordamos un flanco que muestra a los profesores ocupados y comprometidos con la construcción de buenos vínculos con sus alumnos, como plataforma de la enseñanza de los deportes. Pudimos mostrar una representación integrada del saber de la educación física escolar, donde se fusionan o nunca se dividen los aspectos teóricos, políticos, afectivos, relacionales.

Para finalizar, podemos aventurar la existencia de un deporte externo que es susceptible de ser desnaturalizado en la escuela. Paralelamente podríamos estar en presencia de un deporte que nace en la arena de la enseñanza, ajustado a una realidad concreta y presente. En este proceso el artífice es el profesor de educación física que lo va construyendo con la perspectiva de considerarlo un saber provisional, temporal e interino, muchas veces efímero.

Referencias bibliográficas

- Burga, M. (2015). De los saberes a la producción, un camino complejo. En O. Ron y J. Fridman (Coords.). *Educación Física, escuela y deporte: (Entre)dichos y hechos*. Diálogos en Educación Física. La Plata: FaHCE-Universidad Nacional de La Plata.
- Devís, J. y Peiró, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la Comprensión. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/entrenamiento/la_iniciacion.pdf
- Saraví, J. (2007). Praxiología motriz y Educación Física, una mirada crítica. Recuperado de www.academia.edu/1175646/PRAXIOLOGÍA_MOTRIZ_Y_EDUCACIÓN_FÍSICA_UNA_MIRADA_CRÍTICA
- Schutz, A. (1999). El forastero. Ensayo de psicología social. En *Estudio sobre teoría social*, 4. CABA: Amorrortu Editores.

Documentos

- DGCyE (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 1^{er} Año*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2008a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 3^{er} Año*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2008b). Documento de trabajo N.º 2. *La comprensión en Educación Física*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 4to Año*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2013). Documento de trabajo N.º 8. *Prácticas deportivas y juegos: construyendo propuestas de enseñanza. La Escuela Secundaria Orientada en Educación Física. Aportes para la construcción de la práctica*. La Plata: DGCyE.
- Entrevistas a profesores y profesoras de educación física (2014) (inédito).
- Grupo de discusión de profesores y profesoras de educación física (2012) (inédito).

Anexos

1. Observación de una clase (fragmento)

Actividad observada: Clase Educación Física 2^{do} año secundaria (mujeres)

Tema: Voley

Fecha: 27/4/2012 Hora: 12

Alto. Tomo la pelota, realizo 3 autopases y la pasó por encima de la red. Interviene rápidamente para proponerles que para realizar pases deben mirar al contrario, mas la distancia de la red y luego pasar a la cabeza de mi compañero. 2 minutos de práctica y vuelve a intervenir. Dice alguna s se piensan que dominan la pelota pero la pelota las domina a ustedes. Cuando se hacen autopases o ejercicios de control de pelota, tienen que lograr dominar ustedes a la pelota.

Cambia la consigna, autopases y voy girando para pasarla de espalda. 30" después corta el ejercicio, les pregunta, como tengo que agarrar una raqueta para dominar la raqueta y jugar al tenis, en el vóley si la toco con dos dedos, puedo dominarla. 2do cuando llego a la red en un pase hacia atrás, es diferente que dedos empujan la pelota. Muestra, y explica a la vez, en el pase hacia adelante es el índice el que termina y dirige la pelota, en el pase hacia atrás son los pulgares.

Las alumnas van tratando de dominar las acciones motrices propuestas por la profe, lo hacen en un clima de diversión y van festejando los aciertos, y se ríen de los errores cometidos.

Alto toma una pelota y las ubica de 2 vs 2. Define los límites de la cancha pero les especifica que el partido es 1 vs 1. uno adelante y otra atrás, golpeo y voy atrás y así van cambiando pero la pelota no debe tocar el suelo. Sacan con las dos manos juntas desde abajo hacia arriba. Mientras las alumnas trabajan en la consigna, la profesora va ubicando conos. Interviene diciendo que la regla fundamental en el voley es que mientras la pelota está en juego nunca se le da la espalda a la red. Explica cómo debe desplazarse el que golpea cuando releva el golpe con su compañero. Las alumnas siguen trabajando y la profe armo canchitas reducidas de 2 vs 2 con conos altos.

2.

La comprensión en Educación Física

Documento N° 2 / 2008

Dirección de Educación Física
Material destinado a supervisores, equipos de conducción
y profesores de Educación Física

Dirección General de
Cultura y Educación



Buenos Aires
LA PROVINCIA

3. Diseños curriculares

- Los métodos y tareas motrices combinadas y/o secuenciadas para el desarrollo de cada tipo de habilidad motriz y la resolución de situaciones motrices complejas y específicas.
- Las habilidades motrices propias de los diferentes juegos deportivos y deportes, la gimnasia, la natación, la vida cotidiana y su aprendizaje con ayuda mutua

EJE: CORPOREIDAD Y SOCIOMOTRICIDAD

La construcción del juego deportivo y el deporte escolar

- Los juegos deportivos o deportes seleccionados y la construcción solidaria y compartida de sus formas de práctica. Los elementos constitutivos de la estructura sociomotriz de los juegos deportivos o deportes seleccionados: finalidad, regla, estrategias, habilidades motrices, espacios y comunicación.
 - Distinción de la dificultad de los elementos tácticos y técnicos.
 - Los sistemas de roles y funciones.
 - Las condiciones corporales, motrices, emocionales, expresivas y sociales necesarias para la práctica de cada uno de ellos.
- Las reglas del juego. Su conocimiento funcional y aplicativo. El acuerdo, la aceptación y el respeto hacia las reglas y el juego limpio. Aportes al equipo y a la resolución de situaciones tácticas a partir de la propia habilidad motriz y el conocimiento de la estructura sociomotriz del juego.
 - La autonomía en la toma de decisiones tácticas durante el desarrollo del juego.
 - La capacidad de anticipación táctica en relación con las acciones del juego.
 - El uso dinámico de los espacios.
- El planeamiento en equipo de las acciones tácticas y técnicas necesarias para jugar cooperativa y eficazmente en todas las facetas del juego.
 - El reconocimiento y uso estratégico de códigos comunicacionales y contracomunicacionales durante el juego.
 - La asociación para realizar acciones cooperativas de ataque y defensa.
- La utilización de juegos deportivos no convencionales con sentido recreacional y de complementación a los juegos deportivos o deportes seleccionados.
 - Juegos deportivos no convencionales y su complementariedad para el entrenamiento lúdico de capacidades condicionales y coordinativas.
 - Juegos cooperativos específicos para el desarrollo del pensamiento estratégico, táctico, y de sentido del equipo.
- La intervención en la planificación y organización de encuentros de juegos deportivos y/o deportes para su realización en ámbitos escolares.
 - La constitución de equipos con acuerdo entre pares.
 - La participación en competencias pedagógicas intraescolares e interescolares.
- Los valores que sustentan las diferentes manifestaciones del deporte: de competición y espectáculo, recreativo-social, escolar.

La gimnasia en la escuela. Sentidos y significados de esta práctica en la actualidad

Marcelo A. Husson

La Gimnasia queda constituida, desde el comienzo del sistema educativo, como una asignatura escolar ya que “la escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad” (Stenhouse, 1991, p. 31). Los currículos escolares sitúan a la gimnasia como un campo de conocimiento y de prácticas visiblemente enclavado en este ámbito, que se encuentra integrado y significado desde conocimientos y prácticas corporales propios. Parte de la misión de la educación física escolar, en este caso de la gimnasia, es la de satisfacer la necesidad social de que sus ciudadanos logren un cabal gobierno de sus cuerpos en una formación que integre tanto aspectos culturales e intelectuales como corporales (Ron *et al.*, 2014).

Nuestra anterior investigación¹ nos indicaba que a pesar de que en las clases observadas, en las planificaciones de los docentes y en sus libros de temas se evidenciaba una predisposición hacia la en-

¹ Ron, O. (Dir.) (2014). *Educación Física y escuela: ¿qué enseña la Educación Física cuando enseña?* / H697 (Proyecto de investigación). UNLP, FaHCE, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).

señanza de los juegos deportivos y del deporte escolar, la gimnasia —o al menos determinadas manifestaciones de la misma— también se podía encontrar con cierta recurrencia en las clases, en las planificaciones y en los libros de temas.

Este trabajo presenta algunas de las conclusiones parciales acerca de las formas que adquieren las manifestaciones de la gimnasia en la escuela. Para poder reconocer y diferenciar tales manifestaciones, realizamos observaciones de clases y rastreamos en ellas los dispositivos, lógicas y estructuras que caracterizan a la gimnasia, al tiempo que buscamos la presencia de esta práctica en las clases a partir de los enunciados de los profesores que fueron entrevistados y/o participaron en grupos de discusión.

La gimnasia desde los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires

En los diseños curriculares, la gimnasia —cuya enseñanza se corresponde con el eje Corporeidad y Motricidad— constituye una de las tres estructuras conceptuales sobre las cuales se organiza la enseñanza de la educación física en el ámbito de la provincia de Buenos Aires. Cada uno de estos ejes² tiene por función organizar sus núcleos de contenidos específicos, y cada núcleo de contenidos agrupa aquellos saberes que guardan un grado de relación entre sí. Los mencionados ejes “incluyen Núcleos Sintéticos de Contenidos que constituyen objetos culturales valiosos para la disciplina, reconocidos como significativos para el contexto sociocultural actual y para la formación del alumno/a” (DGCyE, 2007b, p. 241).

En tales documentos, el eje Corporeidad y Motricidad está conformado por los siguientes núcleos sintéticos de contenidos: la Constitución Corporal, la Conciencia Corporal y las Habilidades Motrices.

² Corporeidad y Motricidad, Corporeidad y Sociomotricidad y Corporeidad y Motricidad en Relación con el Ambiente.

En los fundamentos presentes en los documentos curriculares, dicho eje de contenidos se encuentra orientado a resolver aquellos aspectos de la percepción en relación con la adquisición y conformación de la imagen corporal, los vínculos y la relación con los otros y el desarrollo de las capacidades motoras y coordinativas,³ estableciendo un vínculo directo con el rendimiento fisiológico motriz, el deporte y la salud. Esta forma de concebir la enseñanza en función del desarrollo orgánico funcional presenta una manifiesta orientación —no mencionada en los diseños curriculares— hacia las llamadas *gimnasia naturales*, que llega a minimizar y a invisibilizar el cuidado por las formas que deben adquirir los movimientos y naturaliza los saberes que deben acompañar las ejercitaciones de la gimnasia. Desde tal perspectiva estos saberes parecen estar resueltos a partir del proceso perceptivo del alumno y en la realización de los movimientos.

En línea con estas observaciones, las planificaciones de los profesores analizadas en los diferentes años de la escolaridad mencionan como “Actividades de la Clase”⁴ solamente a las ejercitaciones de las capacidades motoras. Esta elección circunscribe la enseñanza de la gimnasia a los contenidos vinculados a la “constitución corporal” al orientar tal práctica solo al ejercicio de estas capacidades y, en tal apartado, omiten la inclusión de los contenidos relacionados con la “conciencia corporal” y las “habilidades motoras”, los que sí están presentes en los ejes temáticos de las planificaciones analizadas. Por su parte, del análisis de los libros de temas surge, en concordancia con lo planteado anteriormente, que la enseñanza de la gimnasia está presente en estos documentos bajo la denominación de “preparación

³ Los diseños curriculares mencionan que en el ámbito de la clase de Educación Física se deben desarrollar las capacidades motoras, posturales, expresivas y coordinativas, aunque las capacidades posturales y expresivas no son mencionadas en el núcleo sintético de contenidos del eje Corporeidad y Motricidad.

⁴ “Actividades de la Clase” es uno de los componentes de las planificaciones docentes.

física”, “entrenamiento de las capacidades motoras” o como “ejercicios de fundamentación o de desarrollo técnico de los juegos deportivos”, lo que indica que la enseñanza de la gimnasia es entendida y a su vez orientada en relación con los aspectos funcionales e instrumentales de su práctica.

La gimnasia en las clases de educación física y sus modos de manifestación

Anteriormente manifestamos que la incorporación de la gimnasia como contenido educativo le ha hecho adquirir características y particularidades propias a este contexto. El interrogante que debemos revelar es cuáles son esas características y particularidades.

La gimnasia en la escuela tiene por función favorecer que los estudiantes logren un cabal gobierno de su cuerpo. Es por ello que el dominio de sus aspectos técnicos, sumados a los que facilitan la comprensión de su lógica y sus formas de proceder, adquieren real dimensión en la medida en que permiten socializar aquellos saberes en relación con los correctos usos del cuerpo según el contexto en que los estudiantes interactúan y los propósitos de la sistematización de sus ejercitaciones. Esta perspectiva teórica a la vez que práctica permite relacionar dos cuestiones básicas y al mismo tiempo esenciales, como lo son entenderla como un hecho o creación de la cultura y vincularla con los saberes que circulan en ella y con los vínculos que genera su práctica.

En la gimnasia constituida por fuera del sistema formal de enseñanza —es decir, la gimnasia que se practica en los gimnasios, clubes, áreas de esparcimiento, etc.— la sistematicidad puede ser definida como el conjunto de parámetros que regularizan, periodizan y dan continuidad en el tiempo a una tasa o determinada cantidad de movimiento. Estos parámetros, provenientes históricamente de la intuición y de la experiencia en un principio y luego del saber fisiológico,

se han constituido a modo de *reglas de la ejercitación* que dosifican, regulan y prescriben las ejercitaciones corporales. Sistematizar la gimnasia implicaría, en resumidas cuentas, dosificar y prescribir los ejercicios corporales, combinando acertadamente las variables fisiológicas del esfuerzo mediante el correcto tratamiento de los componentes de la carga externa —el volumen, la duración, la intensidad, la densidad y la frecuencia—.

En las clases hemos visto que la enseñanza de la gimnasia se presenta bajo la forma de ejercitaciones sistematizadas en las que la regularidad o *ciclicidad* se observa en la clase misma, pero no necesariamente en las clases siguientes. La *gimnasia en la escuela*⁵ adquiere una regularidad adaptada e interrumpida —a partir de las posibilidades del plan de clase y de los contenidos a enseñar— que modifica la dosificación del esfuerzo y adecua el contenido a las posibilidades de los estudiantes y al contexto en que se desarrolla la clase. Esta adecuación de la carga del esfuerzo fue hallada cuando el propósito de la clase estuvo en enseñar los procedimientos, las formas y los modos mediante los cuales han de ejercitarse las capacidades motoras y enseñarse las destrezas y habilidades de la gimnasia y el deporte. A pesar de que las observaciones nos hablan de una regularidad adaptada e interrumpida, pudimos constatar que las tasas de movimientos empleados en las ejercitaciones de las capacidades motoras guardan un cierto grado de correlación con la carga necesaria para producir un desarrollo de tales capacidades, siempre que tal dosificación del esfuerzo presentase una continuación en el tiempo que no pudo ser evidenciada en las observaciones. También pudimos comprobar que cuando el propósito de la clase estuvo orientado a la enseñanza de las destrezas y habilidades propias de la gimnasia y del deporte, la

⁵ Tal es la categoría que utilizamos para denominar esta forma de manifestación de dicha práctica en este ámbito.

sistematicidad de las diferentes formas de movimiento exhibió variaciones en la cantidad de ejercitaciones y en los tiempos de práctica, de manera tal que se presentaría caracterizada como una sistematicidad *menos regular y también menos regulada*, no sujeta a las variables fisiológicas anteriormente mencionadas ni ordenadas sobre la base de los componentes de la carga externa, aunque sí respondiendo a una regularidad que se constituye dentro de las posibilidades que el marco escolar ofrece.

La gimnasia en la escuela se sitúa en un contexto que la define en términos de organización y objetivos, y presenta particularidades que la caracterizan al tiempo que le imponen requerimientos. A partir de tales particularidades, esta gimnasia reinterpreta y resignifica las reglas de ejercitación al constituir en la estructura de la clase ejercitaciones sistematizadas cuyo propósito o intencionalidad estaría en relación con enseñar la lógica con la cual se constituye la gimnasia. Así permitiría a los estudiantes explorar diferentes formas de movimientos y a partir de ello establecer nuevas relaciones con su cuerpo desde la experimentación de las diversas técnicas corporales.

La gimnasia en la escuela tiene por objetivo enseñar a los estudiantes formas de organizar los movimientos, sin adecuarse —ni necesitar hacerlo para lograr sus propósitos— a los fundamentos fisiológicos que regulan la carga externa. De manera que la sistematicidad de la gimnasia se encuentra presente en el plan de clase, y desde ella pueden buscarse regularidades y permanencias pero no hacia el desarrollo funcional, sino hacia la búsqueda de la comprensión que los estudiantes deben tener sobre esta práctica corporal.

En relación con los propósitos de la gimnasia en la escuela, nuestra investigación nos indica que coexisten en las clases tres dimensiones bajo las cuales se manifiesta esta práctica en dicho ámbito. La primera se constituye en relación con los métodos y formas gímnicas bajo los cuales se ejercitan las capacidades motoras; la segunda en

vinculación a la enseñanza de las destrezas y habilidades que ponen en movimiento al cuerpo en tales capacidades; y la tercera, asociada a los *drills* o las ejercitaciones que recrean determinadas situaciones orientadas a la resolución de los problemas de movimientos (técnicos o tácticos) de los juegos deportivos.

En las clases se evidencia una marcada predisposición hacia la ejercitación de las capacidades corporales y motrices y hacia la enseñanza de las técnicas de las diferentes formas de movimiento del deporte escolar, muy en sintonía con los núcleos temáticos de contenidos del eje Corporeidad y Motricidad de los diseños curriculares. Esto nos habla de una identidad definida de dicha práctica a partir de esta presencia, pero también de sentidas ausencias.

Estas presencias —muy manifiestas en las clases— están vinculadas a las formas bajo las cuales se ejercitan las capacidades corporales y motrices en la clase, las que, como indican los contenidos del Diseño Curricular, deben propender al “desarrollo integrado de las capacidades motrices, considerando sus aspectos orgánicos, su relación con la salud y la disponibilidad de sí mismo en variadas actuaciones motrices, en el contexto social y cultural de referencia” (DGCyE, 2007a, p. 241). Estos fundamentos entran en contradicción con aquellos que conciben que el desarrollo de los aspectos biológicos o funcionales —esto es, el desarrollo del capital genético del estudiante— no constituye en sí mismo un contenido ni un propósito de la educación, pero sí la enseñanza de aquellos aspectos que favorecerían su desarrollo.

También hemos podido observar que conviven en las clases preocupaciones por el cuidado de los aspectos técnicos en las diferentes formas de movimiento de las capacidades corporales con la idea de “natural” que adquieren ciertos movimientos de la gimnasia, que desde la perspectiva de los profesores, ya sea porque son cotidianos o de fácil ejecución, no requerirían ser enseñados pues estaría en la

naturaleza de cada persona su aprendizaje.⁶ Aunque no constituye el propósito de esta investigación ahondar en tales fundamentaciones, podemos decir que estas perspectivas circulan en la formación de grado de los profesores y se corresponden con fundamentos teóricos del campo psicomotriz, el que aún en la actualidad presenta gran penetración en los discursos de los profesores.

Una tercera dimensión de la enseñanza de la gimnasia en la escuela se constituye en relación con los *drills* o ejercitaciones sistematizadas orientadas a la resolución de los problemas de movimientos (técnicos o tácticos) de los juegos deportivos. Por su constitución, estas ejercitaciones deben ser consideradas como una forma más de manifestación de la gimnasia en la escuela: adquieren parte de sus principios, propiedades y características al constituirse en la clase como ejercitaciones sistematizadas establecidas a partir de un propósito o intención en relación con las formas de movimiento del deporte. Parte de estos principios, propiedades y características se expresan en la regularidad de tales ejercitaciones y en la intención de lograr, a partir de una práctica sistematizada, destrezas y habilidades cuya forma de expresión sea compatible con las propiedades cualitativas de los movimientos del deporte.⁷ Cualidades que regulan el *temperamento* y la *forma final* bajo los cuales las destrezas y habilidades se manifiestan.

Conclusiones

En los diferentes momentos históricos, la gimnasia se ha legitimado a partir de presentar determinadas formas de movimiento y particulares usos del cuerpo que han tendido a fortalecer, desarrollar, potenciar, exaltar o compensar mediante la ejercitación o la repeti-

⁶ Estos dichos constituyen respuestas de los profesores al ser interrogados sobre el particular.

⁷ Las propiedades cualitativas de los movimientos, según Mariano Giraldes (2001), son la fluidez, la precisión, el ritmo, la armonía y el dinamismo.

ción determinados aspectos del cuerpo y el movimiento. Esta (pre) ocupación, propia y específica de la gimnasia, ha dotado a esta forma de movimiento de ejercitaciones sistematizadas que se han constituido a partir de una intencionalidad o propósito.

La educación física ha adoptado a esta práctica y la ha constituido como un contenido educativo, de manera tal que en este tránsito al ámbito escolar la gimnasia ha adquirido ciertas características distintivas. A partir de ello podemos decir que efectivamente encontramos en la escuela los dispositivos, lógicas y estructuras que caracterizan a la gimnasia, y que representan una determinada cultura del cuerpo. Dicha cultura pretende dotar de sentidos y significados a esta práctica a partir de reproducir determinadas *formas* de la gimnasia que resultarían significativas en el contexto presente, orientadas al desarrollo funcional de las capacidades motoras y las técnicas del deporte, al tiempo que prescinde en este planteo de reinterpretar otras manifestaciones de las gimnasias. Esta gimnasia presenta una cultura del cuerpo constituida desde un sentido instrumental y operativo que favorece el desarrollo de las capacidades corporales y la eficiencia deportiva en desmedro de otras prácticas o aspectos de la misma. En este marco de escolarización, la prescripción curricular ha obligado a la gimnasia a desenvolverse en un contexto de requerimientos y tensiones que la sitúan ante la exigencia de ser un contenido educativo al mismo tiempo que un agente mediatizador de salud.

La enseñanza de la gimnasia en la escuela se presenta con una forma propia en el contexto de la escolarización. Así, adquiere propiedades, rasgos y matices que la definen a partir de la influencia de los rasgos distintivos de los diseños curriculares y la de los propios profesores, lo que la caracteriza como una forma de manifestación de la gimnasia en este contexto y en este tiempo. Por ello podemos decir que la gimnasia en la escuela visibiliza una forma que responde a un contexto que la determina y la condiciona, al tiempo que le propone

nuevas adaptaciones y exigencias para poder representar los intereses de los estudiantes.

En este marco, la gimnasia en la escuela sigue representando los tradicionales sentidos de la gimnasia ya que sus propósitos de formación y desarrollo corporal y su sentido instrumental siguen vigentes. No obstante, deja en el olvido aquellas manifestaciones de la gimnasia del pasado y otras del presente que proponen otros abordajes a la enseñanza de los usos, cuidados y disfrutes de los cuerpos.

Referencias bibliográficas

- DGCyE (2007a). *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria 2^{do} año* ESB. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2007b). Marco General de la Política Curricular de la provincia de Buenos Aires La Plata: DGCyE.
- Giraldes, M. (2001). *Gimnasia: el futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*. Buenos Aires: Stadium.
- Ron, O. (Dir.) (2014). *Educación Física y escuela: ¿qué enseña la Educación Física cuando enseña? / H697*. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Anexo

Transcripción de una clase de gimnasia observada en una escuela de enseñanza primaria de la zona sur del Gran Buenos Aires

En las clases observadas el profesor al enseñar gimnasia ha puesto en evidencia una estructura organizativa que se ha repetido en todos los encuentros con sus alumnos.

En todas las clases ha realizado una primera parte que él ha denominado “entrada en calor” que ha tenido una duración de entre 7 a 10

minutos. Esta actividad consistió en un acondicionamiento de índole cardiovascular, seguido de ejercicios de movilidad articular y en algunas ocasiones ejercicios de elongación.

Los desplazamientos iniciales se realizaron alrededor de 2 o 3 minutos, en las clases el trote se ha realizado combinando diferentes formas de desplazamiento como el trote frontal, el trote hacia atrás y el desplazamiento lateral entre otros. Luego la entrada en calor ha seguido en todas las clases con ejercicios de “movilidad articular” en donde siempre se movilizó la articulación de los hombros, la rotación del tronco y en algunas ocasiones movimientos de cadera, luego realizó ejercicios de “elongación” (estiramiento) sobre los músculos posteriores del muslo, gemelos, aductores y cuádriceps. En todos los casos el profesor ha mostrado y explicado la ejercitación que le propone a los estudiantes. La tasa de movimiento de cada ejercicio de movilidad articular y de elongación ha sido de 3 series de 10 repeticiones o segundos cada una.

Luego del Acondicionamiento Previo el profesor le indica a los alumnos que van a comenzar la clase y que para ello van a correr durante 15 minutos alrededor del patio usando una forma de entrenamiento llamada por el profesor como “entrenamiento constante”. El profesor realiza recomendaciones acerca de la técnica con que deben desplazarse, indicando que si alguno de ellos se encuentra cansado puede caminar pero no deben interrumpir la clase a no ser que sientan algún dolor o molestia. Asimismo les indica que lo importante es poder terminar el ejercicio y que cada uno encuentre el propio ritmo de desplazamiento. Seguido de ello les habla acerca de la técnica respiratoria que deben utilizar durante la ejercitación en la que resalta que el proceso de espiración es más extenso que el de inspiración y que de ser posible deben inspirar por la nariz y espirar por boca y nariz.

Para la ejercitación aeróbica el profesor arma un circuito de distintos desplazamientos en donde combina la técnica de trote frontal, con el desplazamiento lateral, con el slalon y diversas técnicas de

repiqueteos y skipping. Antes de indicar el comienzo de la actividad el profesor muestra las diferentes técnicas a realizar en el circuito y realiza recomendaciones sobre los aspectos específicos de los movimientos... Al terminar la ejercitación el profesor les indica a los estudiantes que se tomen el pulso en un lugar de la muñeca denominado “canal radial”. El profesor les explica el valor de verificar la frecuencia cardíaca al final de una ejercitación aeróbica.

...Al ejercitar la velocidad de reacción el profesor ubica a los alumnos en columnas de 5 integrantes cada una y les propone realizar ejercicios de velocidad denominados por el cómo “carreras de posta”. En esta ejercitación se presentan diferentes tipos de saltos que deben realizarse durante la carrera. En cada una de las carreras el profesor incorpora una nueva técnica de salto que se suma a la anterior y en cada caso el profesor muestra y explica la técnica a realizar por los alumnos. Cuando el profesor observa dificultad en la realización del movimiento interrumpe la clase y dedica un tiempo para que los alumnos realicen la técnica correctamente. Los alumnos realizan un total de 7 carreras con una duración de 15 segundos cada una y un tiempo de descanso aproximado de 2 minutos cada una.

Luego de que los alumnos realizan esta actividad el profesor les da un tiempo para que descansen y les explica que para finalizar la clase van a realizar ejercicios de fuerza muscular para la zona de los brazos, las piernas y el abdomen.

En los ejercicios de fuerza para la zona de las extremidades superiores el profesor utiliza un juego de empuje en parejas en donde cada uno debe empujar a su compañero para que este retroceda hasta una línea marcada en el piso. El profesor indica que en este ejercicio la tracción se realiza mayoritariamente usando la fuerza de los brazos. Cuando se logra el objetivo el juego vuelve a empezar inmediatamente. Cada juego se realiza 3 veces y tiene una duración de 15 segundos cada vez y el tiempo de pausa entre cada ejercicio es de 2 minutos

aproximadamente. Durante el transcurso de la ejercitación el profesor alienta a los estudiantes y realiza recomendaciones técnicas sobre el ejercicio. En el descanso el profesor muestra ejercicios de estiramiento para los brazos y los músculos pectorales.

Para la zona de las piernas los alumnos realizan en parejas saltos en la que uno de los alumnos toma a su compañero de la cintura y lo ayuda a saltar adquiriendo de esa manera mayor altura en el salto. El profesor dedica un tiempo a mostrar la técnica del salto dedicando especial atención a resaltar el apoyo de los pies y las rodillas para amortiguar el efecto de la caída y en la ayuda en el momento del salto. Esta ejercitación al igual que la anterior se realiza durante 3 veces y se realizan 10 saltos con un descanso aproximado de 2 minutos entre cada ejercicio.

Luego el profesor muestra y explica un ejercicio para la zona abdominal denominado por el de “sit-up”. El profesor muestra la técnica y explica que las piernas deben estar flexionadas, la columna descender lentamente y que la cabeza debe apoyar en el piso al tiempo que los hombros. Luego de la explicación el profesor les dice a los alumnos que realicen el ejercicio y realiza correcciones mientras estos se ejercita. La tasa de movimiento es de 3 series de 20 repeticiones y el tiempo de descanso aproximado de 90 segundos. En la pausa el profesor muestra un ejercicio de estiramiento abdominal denominado por el “posición de cobra”.

Por último en un momento que él profesor llama como la “parte final” se realizan ejercicios de estiramiento en posición de sentados en parejas. El profesor llama a estos ejercicios de “elongación”. El profesor les indica a los alumnos que van a estirar los grupos musculares que ejercitaron en la clase. Para ello muestra los ejercicios y realiza indicaciones técnicas sobre determinados aspectos del movimiento. La tasa de movimiento empleada en la ejercitación es de 3 series de 10 segundos cada uno...

Fin de la observación.

Qué se dice que enseña la educación física en el nivel secundario. Entre los documentos curriculares y las narrativas de los profesores y las profesoras

Pablo Kopelovich y Alejo Levoratti

Primeras aproximaciones a la problemática

En este capítulo enunciaremos una serie de reflexiones sobre las concepciones circulantes acerca de lo que enseña la educación física según el Diseño Curricular¹ del nivel secundario y para los profesores del ciclo. Este punto de partida, vinculado con el concepto de enseñanza, posibilitará inscribir el debate sobre lo que se enseña en la trama de discusiones que se desarrollaron en relación con el primero de los términos, considerando que ambos abordajes se encuentran implicados. Asimismo, nos posicionamos en relación con aquellos autores que consideran a la enseñanza como un proceso que no puede ser vinculado mecánicamente con el aprendizaje. Este resguardo conceptual nos circunscribe en este trabajo

¹ En este apartado se toma como año de inicio al 2006 porque marca el comienzo de una serie de reformas del nivel secundario en el ámbito nacional que luego impactan en la provincia y en la incorporación de la educación física, reformas que se implementan a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N.º 13.688 sancionada en 2007.

a indagar en lo que se expresa en determinados contextos sobre “lo que enseña” la educación física. Por ello, tenemos en cuenta que las fuentes documentales son expresivas de un determinado “campo de lucha” como es el currículum, donde se cristalizan disputas del ámbito educativo, del político, de la educación física, entre otros. Además, al momento de estudiar “lo que dicen”² los profesores de educación física que se desempeñan en el nivel secundario del sistema educativo provincial deberemos considerar el contexto de producción de dichos relatos. Es decir, que fueron efectuados a partir de entrevistas semiestructuradas, confeccionadas en el marco de un proyecto de investigación realizado por una institución dedicada a la formación. Por otra parte, las entrevistas fueron realizadas por profesores de educación física, que en muchos casos comparten el campo de ejercicio profesional con sus entrevistados. Ello podría generar que construyan, por momentos, un relato acorde a lo que suponen se espera que digan.

El trabajo se organiza en tres partes. Comenzamos por analizar una serie de acepciones del término enseñanza. A partir de ello, indagamos en el marco normativo provincial y los lineamientos curriculares de la educación física en el nivel secundario, preguntándonos qué enseña la educación física. Con este cuadro de situación, en la tercera parte nos sumergimos en dichas inquietudes, pero a través de narrativas de un grupo de profesores que se desempeñan en escuelas secundarias platenses.

Para esta tarea trabajamos con entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores de educación física que dictan clases en establecimientos educativos de nivel secundario en la ciudad de La Plata y Gran La Plata.

Aproximaciones conceptuales a los términos enseñanza y enseñar en educación física

La Real Academia Española nos da una primera definición del tér-

² Nos referimos a sus oralidades, su anecdotario, sus discursos conceptuales y sus construcciones experienciales.

mino enseñanza: “acción y efecto de enseñar” y “sistema y método de dar instrucción”. Como veremos, esta definición será profundizada y debatida por diferentes autores. Así, Gvirtz y Palamidessi (2006) citan una sucesión de definiciones que estimamos de suma importancia. Gary Fenstermacher (1989), por ejemplo, formula el concepto genérico de enseñanza como una actividad en la que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee un conocimiento o una habilidad que la otra no posee; la primera intenta transmitir esos conocimientos o habilidades a la segunda, y se establece así entre ambas una cierta relación a fin de que la segunda los adquiera. El hecho de que el docente enseñe no significa que el alumno aprenda o que aprenda lo que se pretende enseñar (se cree que se enseña), por lo que el autor sostiene que la relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje es de dependencia ontológica y no de causalidad: sin el concepto de aprendizaje no existiría el de enseñanza. La suposición de que existe la “enseñanza-aprendizaje” como un mismo proceso continuo y necesario se deriva del hecho empírico de que, generalmente, a las actividades de enseñanza le sigue el aprendizaje de los alumnos. Citan también lo enunciado por Laurence Stenhouse (1991), quien la define como la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios. Otra forma de entenderla, que también mencionan los autores, es la de Ángel Pérez Gómez (1997), quien introduce la cuestión del vínculo con los nuevos sujetos: así, la enseñanza es una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones. Finalmente, Gvirtz y Palamidessi (2006) consideran a la enseñanza como sostén y guía del aprendizaje, y destacan la presencia de cuatro factores en todo proceso de enseñanza: aprendiz, enseñante, problema y contenido.

Si consultamos diccionarios de pedagogía o ciencias de la educación, vemos que las definiciones van en el mismo sentido. Por ejem-

plo, el diccionario de pedagogía de García Hoz (1974) plantea que la enseñanza es uno de los términos más ambiguos en el campo de la ciencia pedagógica, que significa el acto por el cual el docente muestra algo a los escolares, y guarda más relación con este que con el discente. Por su parte, en el diccionario pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2015) se establece que es el “proceso de asimilación de conocimientos y habilidades, así como de métodos para la actividad cognoscitiva, que se realiza bajo la dirección de un educador durante la práctica docente”.

Con respecto específicamente a la enseñanza de la educación física, haremos también una breve referencia a la principal bibliografía al respecto. Nos proponemos mostrar tanto las posiciones tradicionales como la diversidad percibida en el campo, sin incluir necesariamente a los “referentes” en la materia. Así, Muska Mosston y Sara Ashworth (1986), desde una visión —a nuestro entender— claramente determinista, consideran que la enseñanza de la educación física “se basa en continuas relaciones entre el profesor y el alumno, que ayudarán a éste a desarrollarse tanto personalmente como participante hábil en la actividad física” (p. 17). En otras palabras, afirman que, *grosso modo*, la experiencia del alumno en las sesiones de educación física refleja directamente lo que el profesor hace y dice durante su interacción. Aclaran también que el objetivo principal del profesor en cada clase será pensar cómo llegar a sus alumnos, y cómo asegurarse de que la acción que realizan en la sesión sea congruente con su intención. Esto se enuncia en el contexto de considerar que los buenos resultados en la enseñanza son consecuencia de la correspondencia entre lo que se pretende y lo que realmente sucede en las clases. Asimismo, enumeran otros factores que intervienen en la realidad de la clase: los objetivos, la organización de los alumnos, la organización de la materia, el tiempo dedicado a la tarea, la disciplina, el control, y la retroalimentación o *feedback*. Además, plantean que el nexo entre

la enseñanza, el aprendizaje y los objetivos es intrincado y que, en ese contexto, la enseñanza es una cadena de decisiones. Dichas decisiones se toman en tres momentos: el preimpacto, el impacto y el posimpacto. Finalmente, desarrollan cada uno de los estilos de enseñanza (mando directo, enseñanza basada en la tarea, enseñanza recíproca, autoevaluación, estilo de inclusión, descubrimiento guiado, resolución de problemas, el programa individualizado, el estilo para alumnos iniciados, y el estilo de autoenseñanza), aclarando que ninguno es mejor que otro sino que su elección por parte del docente depende de los objetivos planteados.

Por otro lado, años más tarde Raúl Gómez pretende la formación de competencias, favoreciendo el desarrollo de los aspectos que hacen al comportamiento infantil (cognitivo, sensorio-motor, psicoafectivo), así como

la apropiación crítica y transformadora por parte de los niños y niñas de los saberes y haceres relativos al cuerpo y al movimiento socialmente organizados e históricamente construidos y que como tales forman parte del capital cultural del endogrupo donde el niño se desarrolla (Gómez, 2007, p. 4).

De esta forma, aspira a que el sujeto alcance la propia disponibilidad corporal; es decir, el uso inteligente y emocional del propio cuerpo. Se trata de la disposición y posesión de un cuerpo operativo, capaz de actuar de acuerdo a fines en situaciones sociales concretas, y de contar con un cuerpo portador de significados ligados a los deseos y necesidades del sujeto, capaz de externalizar y comunicar al grupo de referencia dichos significados. Afirma entonces que “la educación física que planteamos, tiene como pretensión desarrollar una forma de actuación pedagógica centrada en el niño y su cuerpo, sus producciones y reproducciones, sean éstas de predominancia utilitario-operativas o expresivas” (Gómez, 2007, p. 5). En este contexto, estima que

es posible considerar la potencialidad pedagógica de la educación física a partir del carácter educable y educativo que tienen el cuerpo y el movimiento.

En la entrada destinada a la enseñanza de la educación física del *Diccionario crítico de la educación física académica*, María Lucía Gayol (2015) presenta los principales momentos del devenir de este concepto —recorrido que está asociado al del término “enseñanza”— entre los que se destacan la época “eficientista”, la “psicología cognitiva” y “las contribuciones de la ciencias sociales críticas”. Retomando los lineamientos centrales de las corrientes críticas, en ellos se considera a la enseñanza como una práctica social, se diferencia entre los procesos de enseñar y de aprender, se plantea una relación no causal, lineal, ni directa entre ellos, pero se mantiene su característica de sistemática y metódica. A partir de esta concepción, la autora considera que se podría concebir a las prácticas de enseñanza en la educación física como “prácticas sociales comprometidas con la disciplina a partir de problematizar su hacer desde una perspectiva disciplinar y político-contextual y sustentándola como objeto cultural a ser transmitido y sensible a su construcción y transformación” (2015, p. 201). A partir de ello plantea la necesidad de considerar como resultantes de procesos sociales y culturales a las prácticas corporales y al cuerpo de los estudiantes y profesores, y pone en discusión los abordajes que se realizan de las prácticas corporales en las instituciones y en la disciplina.

Los documentos curriculares y lo que se enseña en educación física: ¿un mensaje con contenido poco claro?

El objetivo de este apartado es indagar en la cuestión de qué enseña la educación física en el marco del Diseño Curricular para la Educación Física en la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires (2011). Al comenzar con dicha tarea, inmediatamente nos percatamos de que se trata de una labor compleja, para nada fácil, ya que en la

normativa se identifican concepciones teóricas que muchas veces se contradicen entre sí. Es decir, a partir de la consideración de algunos fragmentos del documento curricular se reconocen ciertas adhesiones conceptuales, mientras que en otros pasajes del texto se pueden ver otras que, al menos *a priori*, resultan contrapuestas o incongruentes. En las líneas que siguen nos proponemos desarrollar y fundamentar estas afirmaciones.

En primer lugar, nos detenemos a pensar en la presencia en este documento de contenidos de enseñanza. Así, si tomamos las definiciones que indican que el contenido de enseñanza es aquello que se enseña (Feldman y Palamidessi, 2001), el “qué” a transmitir a los estudiantes (Gvirtz y Palamidessi, 2006) o, lo que es lo mismo, ese algo que se enseña a alguien —el alumno— (Nicholls y Nicholls, 2001), arribamos a una primera conclusión que puede tener cierto tinte tautológico, pero que nos será de utilidad en nuestro razonamiento: la educación física dice que enseña “contenidos”. Es decir, si el contenido es lo que se enseña, y en el Diseño Curricular se incluyen contenidos, entonces lo que enseña la asignatura son contenidos.⁵ El siguiente fragmento apoyaría claramente dicha idea: “en esta propuesta curricular se procura una educación física humanista, que a través de **la enseñanza de sus contenidos** específicos contribuya al proceso de formación de los jóvenes y los adolescentes...” (DGCyE, 2011, p. 133; el destacado nos pertenece). Aquí podría estar resuelto el problema, y la pregunta por lo que enseña la educación física sería un tanto estéril. En ese caso, solo restaría hacer una breve referencia a cómo son organizados los contenidos. Así, simplemente, podría indicarse que se presentan en tres ejes, que se componen de núcleos sintéticos, y son los siguientes: Corporeidad y Motricidad (Constitución corporal,

⁵ No debemos olvidar que hablar de contenidos inscribe a la propuesta curricular dentro de aquellas corrientes pedagógicas que se presentan como alternativas a las concepciones tecnocráticas de la educación (Stenhouse, 1991).

Conciencia corporal, Habilidades motrices); Corporeidad y Sociomotricidad (La construcción del juego deportivo y el deporte escolar, Comunicación Corporal) y Corporeidad y Motricidad en relación con el ambiente (La relación con el ambiente, La vida cotidiana en ámbitos naturales, Las acciones motrices en la naturaleza).

No obstante, si prestamos atención a la forma en la que se alude a los contenidos, vemos que no coincide totalmente con la noción antes referida (ser el *qué* de la enseñanza). Así, se dice que “se sostiene un **tratamiento** polivalente **de los contenidos**”; que “**a través de los contenidos** provenientes y transpuestos de la ergomotricidad [...] la educación física propone tareas que permiten a los adolescentes reconocer las posturas adecuadas, la regulación de la fuerza...”; y que “el docente puede elegir, por ejemplo, un juego deportivo con pelota como actividad para **desarrollar los contenidos** –todos o algunos- propuestos en el eje Corporeidad y Sociomotricidad” (2011, pp. 132 y 139; el destacado nos pertenece). O sea, los contenidos se tratan, se utilizan como medio o se desarrollan, pero no se estarían enseñando. En caso de ser un medio, podrían serlo para impactar en la corporeidad de los alumnos (que implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer) que se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz.

Dicho dilema podría estar resuelto si nos percatáramos de que, efectivamente, la definición de contenidos a la que adscribe el Diseño no es la que veníamos desarrollando, sino la siguiente: los contenidos “constituyen objetos culturales valiosos para la disciplina y reconocidos como significativos para el contexto sociocultural actual para la formación del alumno/a” (DGCyE, 2011, p. 135). En ese caso, afirmar que se enseñan “juegos deportivos y deportes” (p. 141) daría sustento a esa forma de entender los contenidos. Es decir, los juegos y los deportes (junto, por ejemplo, con la gimnasia) son objetos culturales considerados valiosos por la disciplina y la sociedad en general. Esto es lo que, en el apartado precedente, Gómez (2007) llama estructuras

objetivas del campo social en educación física, aclarando que son los saberes corporales representados en el currículum, en tanto que expresan parte de las demandas sociales y reflejan el capital cultural acumulado y transmisible. También en esa línea irían las referencias en el Diseño Curricular a enseñar a saltar (p. 131), enseñar habilidades motrices (p. 132), enseñar a comprender (p. 140), y enseñar a defender el arco (p. 146).

No obstante, si finalmente analizamos algunos de los contenidos que se enuncian, vemos que tampoco concuerdan con esa idea. Así, por ejemplo, se incluyen en el Diseño Curricular —dentro del núcleo Constitución Corporal, perteneciente al eje Corporeidad y Motricidad— los siguientes contenidos:

- Capacidades condicionales;
- La resistencia aeróbica general;
- La fuerza rápida y su desarrollo en los grandes grupos musculares;
- La flexibilidad general;
- La velocidad de desplazamientos en trayectos cortos y variados (DGCyE, 2011, p. 149).

Entonces, ¿estos contenidos constituyen objetos culturales o simplemente son capacidades motoras de entrenamiento?

Hecho este recorrido vemos que el mensaje que se da desde el Diseño con relación a qué enseña la educación física es contradictorio, y se presta fácilmente a confusiones tanto conceptuales, como para la implementación en las prácticas pedagógicas. No debemos olvidar que este documento, a partir de la inclusión de contenidos, se posiciona teórica y conceptualmente de un modo particular en los debates educativos en general, y de la educación física en particular.

Las narrativas de los profesores de educación física sobre qué enseña la disciplina

En este apartado analizamos qué enseña la educación física en el

nivel secundario, según la opinión de un grupo de profesores de dicha disciplina que se desempeñan en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata y el Gran La Plata. A partir de entrevistas semiestructuradas, se profundiza en las presentaciones orales realizadas por estos docentes. Nos interesa mostrar la pluralidad de perspectivas sobre esta problemática más que destacar los puntos comunes o la definición de categorías que agrupan significados. Esta elección se fundamenta en que, en esta oportunidad, consideramos más fértil analíticamente poner en consideración la diversidad existente en el campo en vez de desarrollar la visión preponderante, lo cual invisibilizaría parte de la problemática en estudio.

En el examen del material, lo primero que se advierte es que al momento de responder sobre qué enseñaría la educación física, los profesores no vinculan tal cuestión con la acepción de contenido, que, como planteamos en los apartados anteriores, responde a determinadas concepciones teóricas dentro del campo pedagógico y de la educación física. Es decir, en sus presentaciones orales ellos no designan lo que enseñan como *contenido*. No obstante, sí es empleada tal denominación —aunque en escasas ocasiones— cuando se les repregunta sobre lo que sería específico de la disciplina.

Ahora bien, ante la pregunta *¿qué enseñás en las escuelas?* aparecen, como veremos, distintos tipos de respuesta. El primero que nos interesa es el que corresponde a aquellas respuestas en las que se singulariza a la educación física por la enseñanza de valores, vínculos solidarios, respeto, relaciones con los otros, maneras de vivir, la importancia de la actividad física para tener una buena calidad de vida. Como afirma una profesora que tiene 24 años de antigüedad como docente en el nivel: “me parece que uno enseña valores, que uno enseña a aceptarse, a reconocerse, a superarse, a esforzarse, a valorarse, a través de actividades que tienen que ver con el quehacer corporal” (Entrevista a profesora de educación física, realizada por Lorena Ber-

dula, Pablo Kopelovich y Marco Maiori, 2014).

Para estos docentes, lo central se halla en que la educación física es una asignatura que educa, y para cumplir con esta misión está en relación con otras materias del currículum y con diferentes actores educativos. Esta concepción los lleva a autoinscribirse en el ámbito educativo como profesionales de la educación, a raíz de que su misión es formar y trabajar con personas.

Como asevera otra profesora, que tiene 17 años de antigüedad docente: “El profesor deberá ser un profesional de su área [...]. Cada uno en su práctica le da un rasgo particular a la enseñanza” (Entrevista a profesora de educación física, realizada por Lorena Berdula, Pablo Kopelovich y Marco Maiori, 2014).

Esta visión, preponderante en los profesores consultados, concibe a las distintas prácticas corporales como un medio para la enseñanza. Es decir que se enseñan distintos valores, normas de socialización a través de “los deportes, la gimnasia, los juegos”, por entenderlos como un “medio para lograr otros fines”, como expresa una profesora con 30 años de actividad docente.

Otros docentes plantean que en sus clases de educación física enseñan “Capacidades motrices y deportes” (profesor con 16 años de experiencia en el nivel, entrevista realizada por Lorena Berdula, Pablo Kopelovich y Marco Maiori, 2014). “Enseño instrumentos, tanto deportivos como corporales, para que el alumno tenga algo con qué hacer después de que deje la escuela”, nos dice una profesora con 20 años de trayectoria en el nivel, y agrega: “Lo que más me interesa es que ellos tengan instrumentos para poder manejarse después o elegir dentro de ese abanico de cosas lo que ellos prefieran o quieran” (Entrevista realizada por Lorena Berdula, Pablo Kopelovich y Marco Maiori, 2014). Al preguntarle a qué se refería con “instrumentos”, manifestó que “son todas aquellas situaciones, por ejemplo, toda la parte deportiva, todas las situaciones deportivas que ellos puedan incor-

porar [...]. Todo lo que es gimnasia formativa, todo aquello que les sirva para el cuerpo...”. También nos señalaron a la enseñanza de la educación física como una “herramienta” para que “la otra persona entienda y pueda compartir el cuerpo en movimiento”, planteando distancias de aquellas propuestas que “deportivizan” a la disciplina (Entrevistas realizadas por Lorena Berdula, Pablo Kopelovich y Marco Maiori, 2014).

Estos profesores centran la enseñanza de la educación física en distintos contenidos que, de acuerdo con sus palabras, se encuentran establecidos en los documentos curriculares. Se basan en las posibilidades que puede brindar en futuras decisiones el hecho de poseer dichos contenidos.

Como se observa hasta aquí, en las narrativas orales de los profesores de educación física que se desempeñan en el nivel secundario lo que enseñaría la disciplina en el contexto escolar es materia de significación de acuerdo a cómo conciben su inscripción dentro de las propuestas educativas institucionales y a cuál su concepción identitaria disciplinar. Es por ello que, aunque en ambas nombren los términos deporte, gimnasia, juego, capacidades motoras, en algunos casos esto formaría parte de lo que enseña la educación física y en otros constituirían un medio para enseñar valores, vínculos solidarios, respeto, relaciones con los otros, maneras de vivir, la importancia de la actividad física para tener una buena calidad de vida, etc.

Antes de cerrar esta sección nos interesa introducir un matiz en las afirmaciones mencionadas. En las entrevistas, realizadas entre colegas, no se manifestó ninguna incertidumbre sobre lo que enseña la educación física. Es decir, aunque se expresaron saberes distintos no hubo vacilación en los dichos sobre lo que ellos consideran que se enseña. Ahora bien, en el marco de una entrevista entre una profesora novel y uno de los autores de este capítulo (ambos se desempeñan en

una escuela platense, donde regularmente comparten sus experiencias y problemáticas de enseñanza en la institución), aparece por momentos el tema de lo que enseña la educación física. Este se encuentra emparentado con lo que venimos desarrollando, y con la incertidumbre sobre la posibilidad de expresar, por lo menos oralmente, qué es lo que enseñaría la disciplina.

Entrevistador: ¿Qué consideras que es enseñar en EF o enseñar EF?

Entrevistada: Yo creo que... Es como darle algo, dar algo, mostrar algo, presentar algo, pero para qué... No quiero caer en eso de enseñar es “yo sé todo, transmito el conocimiento para que vos lo aprendas”. A mí no, yo no. No me gusta mucho eso. Es como en realidad mostrar... A veces, no sé si herramientas, sino también intentar que a la otra persona le suene o le genere alguna pregunta para que tome en realidad. Motivar a la otra persona, de alguna forma, para que tome lo que yo le doy. Qué se yo, no sé. A veces te pasa que los tenes que motivar haciendo algún torneo, haciendo alguna cosa. O sea, es como dar herramientas pero para que el otro también las tome y se apropie, pero hay que ver el cómo. No sé si me entendés, no me gusta eso de que “yo sé, te transmito mi conocimiento: esto es la gimnasia artística, esto...”. Es como más un ida y vuelta, no sé si yo...

Entrevistador: ¿Y qué enseña para vos la EF?

Entrevistada: Nada importante, ja ja.

Entrevistador: ja, ja.

Entrevistada: No sé qué hacemos de hecho acá, ja ja. Yo creo que... ni siquiera sé si es lo que yo intento enseñar, porque me cuesta un poco a veces planteármelo así. Vos decís, ¿qué quieres enseñarle? Y no sé, pero me encantaría que la otra persona entienda y pueda compartir el cuerpo en movimiento (Entrevista a profesora de educación física, realizada por Lorena Berdula, Pablo Kopelovich

y Marco Maiori, La Plata, 2014).

Como se observa, la respuesta de la profesora ante nuestra pregunta plantea una ambigüedad. Por un lado, tiene claramente una posición disciplinar sobre lo que ella enseña, pero al mismo tiempo enuncia “No sé qué hacemos de hecho acá”, haciendo mención al patio de la escuela. Esto nos muestra la complejidad que encuentran los/as profesores/as en cuanto a aquello que enseñan.

Conclusión

Con respecto a la pregunta inicial que formulamos en la Introducción —¿qué enseña la educación física en el nivel secundario?—, luego de realizar un breve recorrido por las principales acepciones del término enseñanza observamos que, siguiendo a Gvirtz y Palamidessi (2006), el interrogante que nos hacemos es sobre el contenido. A partir de ello y tomando las referencias teóricas sobre la enseñanza de la educación física presentes en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires para la Educación Secundaria, y las presentaciones orales de los docentes de la asignatura en este nivel, es posible establecer algunas relaciones entre lo señalado en los distintos apartados, y arribar a algunas conclusiones provisorias.

Nos encontramos con la presencia simultánea de diferentes concepciones sobre lo que enseñaría la educación física. Mientras que en el Diseño Curricular se nomina lo que enseña la educación física como “contenidos”, estos tienen como principal propósito buscar “la conquista de la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto”: los contenidos se encuentran orientados hacia la corporeidad. Por su parte, en los dichos de los profesores el eje primordial se localiza en: a) la transmisión de valores, respeto y vínculos solidarios, y el interés por la práctica más allá de la institución escolar, para lo cual incorporan como “medio” al deporte, el juego y la gimnasia; y b) la “ense-

ñanza” de capacidades motrices y deportes. Como vemos, lo que para algunos autores del campo disciplinario (Gómez, 2007; Gayol, 2015) son los contenidos de la educación física, en las presentaciones de los profesores se transforman en medios para la enseñanza de diferentes cuestiones. Por otra parte, el Diseño Curricular presenta una visión contradictoria, dado que por momentos son entendidos como contenidos y en otros el contenido estaría centrado en la corporeidad. Estas formas de ver la enseñanza están vinculadas a la manera de concebir a los contenidos; a la consideración de los alumnos; la idiosincrasia institucional; la formación; la trayectoria profesional del docente; los recursos materiales, entre otros factores.

Por ello, nos parece prudente y propositivo señalar algunos interrogantes, que generarán probablemente nuevas preguntas e intereses: ¿cuáles son las concepciones de enseñanza de los profesores de educación física que fundamentan sus prácticas profesionales?, ¿cuáles son los procesos de apropiación y de resignificación que realizan los profesores sobre los diseños curriculares al momento de planificar y llevar a cabo sus prácticas docentes?, ¿cuáles son los marcos conceptuales que orientan las concepciones sobre la enseñanza en los documentos curriculares?, ¿cuál es la influencia de los debates disciplinarios en las instancias de planificación e implementación de los diseños curriculares y en las prácticas profesionales?. Finalmente, sería importante analizar las políticas educativas en el contexto del lugar asignado a las ciencias sociales en general, y a la educación física en particular.

Referencias bibliográficas

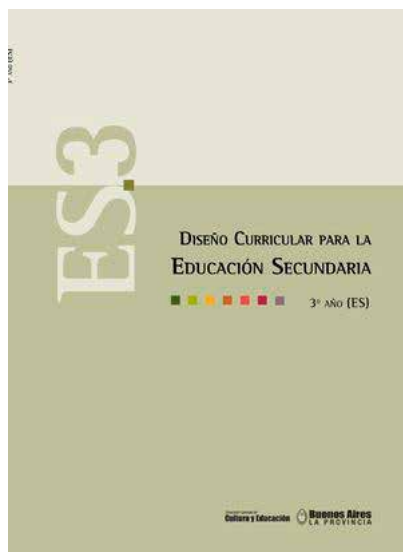
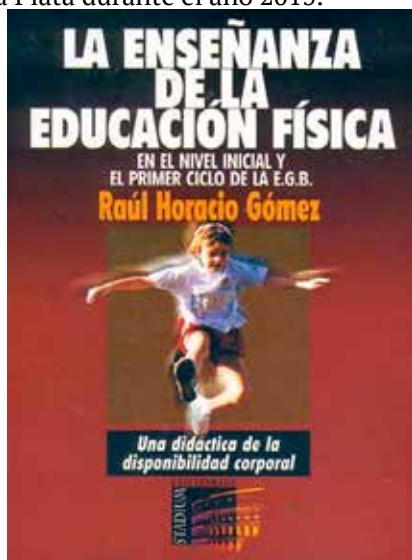
AMEI-WAECE (2015). *Diccionario Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles*. Recuperado de <http://waece.org/diccionario/index.php>

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2011). *Diseño*

- Curricular para la Educación Secundaria*. La Plata: DGCyE.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la Universidad. Problemas y enfoques*. Colección Universidad y Educación, Serie Formación Docente, (1). Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos sobre la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- García Hoz, V. (1974). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor.
- Gayol, M. L. (2015) Enseñanza, enseñanza de la Educación Física. En C. Carballo (Coord.). *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Gómez, R. (2007). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires: Aique.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1986). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispana Europea.
- Nicholls, A. y Nicholls, H. (2001). *Una guía práctica para el desarrollo del currículum*. Buenos Aires: Ateneo.
- Pérez Gómez, A. I. (1997). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Real Academia Española (2015). *Diccionario de la lengua española*. Consultado en dle.rae.es
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

Fuentes Primarias

Ron, O. y equipo (inédito). Entrevistas realizadas a profesores de educación física de la ciudad de La Plata durante el año 2015.



***Fragmento de entrevista realizada por Pablo Kopelovich,
año 2015***

Entrevistador: ¿Dónde te formaste?

Profesor: En la Universidad Nacional de La Plata.

E: Bien, ¿y cómo influyó tu formación en el desempeño profesional?

P: Te condiciona un poco. Por ahí vas con una idea o con... no sé... sí, con una idea, media como... no sé si cerrada, pero con una forma de qué es ser profe de EF, y por ahí cuando llegás, te encontrás con otra cosa. O te encontrás con profes que tienen tu misma idea, o que tiene la opuesta, pero que digamos, la defienden, la presentan, y como que cambié mucho. Totalmente, es distinto.

E: ¿Qué materia te gustó más? ¿Cuál creés que te sirvió más?

P: Creo que todas tenían su lado bueno y su lado malo. Creo que muchas las “teóricas”, a veces. O sea, las que son de Ciencias de la Educación (Historia, Política, esas cosas), como que te abren un poco la cabeza en su momento, no las entendés, pero después como que te abren la cabeza. Lo entendí tarde, pero lo entendí. Y bueno, después todas las que son más... Educación Física, las del campo de deportes, creo que te sirven mucho. No sé si hay alguna que diga “ésta me rompió la cabeza”. Todas tenían su... Sí, hay algunas que hay cosas que desconocía y está bueno verlo.

E: Bien, ¿vos en qué año egresaste?

P: En 2013.

E: ¿Y habías entrado en qué año?

P: 2007.

E: ¿Hiciste algún otro curso, además de haber estudiado el profesorado en EF?

P: Sí, casi todos relacionados hice. O sea, cursos de colonia de va-

caciones, curso de fitness, cursos de rehabilitación, cursos de natación para bebés. Todos esos cursos, todos relacionados. Por ahí cosas relacionadas más que nada a... no hice un curso de hándbol, hándbol hay en la facultad. Buscaba algo como... que reforzaba, como lo de bebés (porque en la facultad no hay bebés), o que reforzaba algo o me iba a lo de fitnnes que las gimnasias de moda no las da la facultad.

-¿Cómo fue tu trayectoria laboral?

- De lo primero que trabajé... fue de... clases de pilates. Hice curso de pilates. Como que estaba de moda y era lo que más salida laboral te daba. Entonces hice pilates. Qué se yo, te cansa un poco, se aprovechan de todo. Trabajé un año y pico.

-¿Antes de recibirte?

-Sí, todo un año antes de recibirme. Después agarré colonia de vacaciones. Estuve nada, los 3 meses. No, enero y febrero nada más. Después seguí con clases de pilates, le sume clases de... hice curso de spinning, y di clases de spinning. Después estuve en clases así de funcional. No es funcional, pero así en circuito, todas esas cosas. Y estuve casi siempre en eso, en todo lo que era pilates. Eso antes de recibirme. Cuando me recibí, ya agarré escuelas, localizada.

Alumnas y alumnos: experiencias en torno al deporte y a las prácticas en educación física

Marco Maiori y Daniel Zambaglione

Introducción

El siguiente capítulo se centra en un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a dos poblaciones: por un lado, a alumnos de escuela primaria que asisten a la clase de Educación Física, que pueden (o no) complementar con alguna práctica por fuera de la institución; por otro, a jóvenes de 13 a 20 años aproximadamente, que han tenido o están teniendo la experiencia de realizar alguna práctica deportiva. Además, a estos últimos se los consultó sobre el conocimiento teórico que tienen acerca del deporte, y cuál sería su opinión sobre la relación que mantienen con el deporte en la actualidad.¹ En realidad, son dos análisis diferentes, ya que en el primero, las variables serían la escuela primaria, la educación física escolar, los alumnos, las actividades o tareas, etc., mientras que en el segundo aparecen los deportes, los jóvenes, el deporte y la relación con la cotidianidad, el deporte y el joven, etc. Pero ambas poblacio-

¹ Se realizaron 482 encuestas a alumnas y alumnos de escuela primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 18 años), durante el año 2015. Las entrevistas fueron realizadas por el equipo del proyecto de investigación.

nes fueron consultadas de forma similar, a través de una encuesta con preguntas cerradas y abiertas.

En síntesis, por un lado, los alumnos y su relación con la clase de educación física, y por el otro, los jóvenes y el deporte desde dos puntos distintos, la ligazón con la práctica y las significaciones o representaciones que le atribuyen al mismo. Los resultados de las encuestas a niños y niñas de la escuela primaria se entrecruzaron con los diseños curriculares pertinentes, y con entrevistas realizadas a profesores/as de educación física, en pos de lograr un análisis más consistente y generado desde distintas perspectivas. Se crea así un diálogo entre institución, profesores y alumnos, que da cuenta de lo que estos últimos comprenden dentro del marco disciplinario y educativo. Cabe aclarar que el eje del trabajo son las preguntas —respetando el orden de aparición según lo indicaba la encuesta— relacionadas y contrastadas con las entrevistas y el Diseño Curricular, con el fin de articular las bases implementadas por la educación física escolar.

Elementos analizados en la escuela primaria

Como se mencionó, la presentación de los resultados junto al análisis de las encuestas realizadas a niños de escuela primaria se plasma de acuerdo al orden de aparición de las preguntas. En simultáneo, y para enriquecer los datos generados, se articula con entrevistas efectuadas a profesores de educación física que trabajan en dichas escuelas, y con los diseños curriculares correspondientes a los años indagados.

En una primera instancia, se los consultó sobre la cantidad de veces que tienen educación física en la semana. A nuestro entender, la respuesta a esta pregunta podría considerarse la más accesible de conocer previamente, ya que, salvo en algunas escuelas específicas, debido a políticas educativas y según se establece en los diseños, la educación física en la escuela primaria tiene asignadas dos horas semanales. Estas pueden darse en una clase de dos horas, o en dos en-

cuentros de una hora cada uno. Casi el noventa por ciento dio esa respuesta, mientras un diez por ciento respondió que tiene tres horas semanales —estos últimos son alumnos de instituciones que se especializan en deportes e intentan agregar más horas de clase—. Como primera aproximación, podemos deducir la valoración que tiene el sistema educativo sobre la disciplina, en comparación con otras más tradicionales —matemática, por ejemplo—, que abarcan muchas más horas semanales que educación física, incluso teniendo en cuenta que esta se dicta a contra turno y muchas veces en espacios alejados de la escuela (un estadio, una cancha, un playón, un campo, etc.).

Luego se les preguntó qué tareas o actividades realizan en la clase, y aquí las respuestas fueron variadas, con preponderancia de la mancha, juegos con aros y pelotas, carreras y juegos de equilibrio. Predomina el juego de persecución, a pesar de que no es nombrado en esos términos, sino por los nombres propios de cada uno, como “mancha congelada”, “mancha pelota”, etc. En los documentos curriculares se plantea una amplia gama de contenidos, que quedan fuera del alcance de la palabra del niño, como por ejemplo juegos de oposición y cooperación.

Se presentarán situaciones didácticas en las que los niños y niñas exploren, descubran, compartan actividades motrices, juegos, resuelvan problemas y reflexionen acerca de las experiencias compartidas. Se propondrán una amplia gama de juegos —cooperativos y de oposición— en una secuencia de complejidad creciente: juegos masivos, juegos con refugios, con zonas prohibidas o permitidas, juegos utilizando distintas formaciones, juegos por bandos, entre otros, con participación de los alumnos en su construcción (DGCyE, 2008, p. 352).

Por otra parte, y de acuerdo a los dichos de los docentes entrevistados, los contenidos que desarrollan no solo son los mencionados por los chicos, sino que, como estrategia, se invoca al juego, sin ex-

plicarles en forma teórica todo lo que se está trabajando. Uno de los docentes decía:

Los saberes, obviamente, saberes mínimos, realmente los enmarca el diseño curricular, pero nosotros tenemos que trabajar con pilares que son, por ejemplo, la motivación, justamente el interés de los alumnos, que nos llevan a que estos chicos justamente puedan desarrollar esos contenidos, o mejorarlos. El correr, el saltar, el lanzar. Por ahí los chicos los saben hacer, por ahí uno los mejora. Justamente, lo que hace es complejizarlo, complejizar el salto o, realmente, corregir determinados aspectos que uno ve, por ejemplo, en la carrera, que después puede llegar a ser inconvenientes (Entrevista 1, 2014).

Por su parte, una de las profesoras entrevistadas afirmaba:

no enseño ni trabajo específicamente sobre el aspecto motriz, o únicamente sobre el aspecto motriz. La visión es globalizadora, soy educador. Y atendés a otros tantos aspectos que tienen que, con la formación de la personalidad, de lo que tenés, con la cuestión de cómo se vincula con los demás, o cómo se relaciona él con su cuerpo, cómo se relacione ese cuerpo con los demás. Así que, me parece que uno enseña valores, que uno enseña a aceptarse, a reconocerse, a superarse, a esforzarse, a valorarse, a través de actividades que tienen que ver con el quehacer corporal. Hay actividades que son motrices, que están íntimamente vinculadas, muchas veces, con actividades que hacen muchas veces otros colegas dentro de la escuela, tendiendo juntos, digamos, a un mismo objetivo, de entender que estamos formando personas (Entrevista 2, 2014).

Queda en evidencia, luego de las reflexiones acerca de los con-

tenidos, el énfasis que le da cada actor de acuerdo a sus intereses y deseos. Además, es muy interesante la visión de los alumnos y de los profesores en relación con la participación dentro de la escuela.

En otra pregunta aparece la cuestión de la empatía por las actividades que realizan en la clase. Los niños solo debían mencionar lo que más les gustaba: las respuestas fueron diversas e hicieron alusión a las manchas, al uso de las pelotas y aros. En cuanto a la cantidad, las respuestas fueron menos de las que se esperaban.

Una de las docentes expresaba:

para que el pibe se enganche tiene que haber una cuestión de buena relación, de buena vinculación con los chicos, de motivación con los chicos, de entender que las cosas se tienen que hacer por gusto, que ahí arranca todo. Si uno... si vos logras que vayan a tu clase por gusto, vas a tener menos ausentismo y si la clase es buena, se disfruta, se van bien ellos y te vas bien vos, y se reconoce que hay un interés y hay un gusto (Entrevista 2, 2014).

A su vez, otra profesora advierte que

Bueno, yo creo que en general a todos los chicos, todos lo que es actividades motrices, la mayoría, yo diría el 99% de los chicos, gustan de las actividades motrices y siempre son felices. Y cuando uno falta es como que “¿por qué faltó?”. Te reclaman el por qué faltaste. Yo creo que es por todo: por el juego, por el verte, por ahí abrazarte, se conjuga todo: lo afectivo, lo motriz (Entrevista 3, 2014).

Ambas profesoras sostienen la importancia del aspecto relacional con el alumno, para generar en él deseos de aprender y de estar en la clase, y para que le guste lo que haga en ella.

Entrelazada con la respuesta anterior, planteamos la posibilidad de que cada uno diga qué le gustaría trabajar en la clase de educación

física, y también fueron varias las respuestas, pero lo curioso es que aparecen mencionados sistemáticamente distintos deportes, por más que con los alumnos siempre se habla de actividades o tareas. Principalmente el fútbol, luego el básquet, y en menor medida el handball, el vóley, el hockey, patinaje, golf, natación, y el taekwondo dentro de las artes marciales. Cabe destacar que en reiteradas ocasiones mencionan el juego del “relojito”² y saltar la soga, como actividades de preferencia al igual que el fútbol. Nos pareció interesante detenernos en que los alumnos desean ver deportes en clase, cuando en las encuestas no los nombran como tales, sino como tareas y actividades. Eso da la pauta de que reconocen a una misma práctica con distintos nombres, o mejor dicho, no pueden distinguir al deporte de una tarea o de una actividad. Esta confusión se puede tornar más factible al valorar el uso de la tecnología y la invasión de los medios de comunicación, ya que los chicos disponen de una abundancia de herramientas para saber sobre los deportes, sumado a que también existe la posibilidad de que practiquen deporte o alguna actividad en el club, en el barrio, etc.

Otro aspecto a tener en cuenta en la encuesta, relacionado con lo analizado anteriormente, es si realizan alguna actividad por fuera de la educación física escolar: casi el cien por ciento respondió afirmativamente. Pero al momento de especificar la actividad, mencionan la mancha, la escondida, juegos con pelotas, cuando *a priori* se esperaba otro tipo de respuesta, más vinculada al deporte, como habían enunciado en sus deseos.

En cuanto al aprendizaje que tuvieron en la clase, no se mencionan contenidos muy diferentes, y esporádicamente aparecen cuestiones relacionadas con las preguntas anteriores o asociadas a lo

² El *relojito* es un juego de velocidad en el cual dos equipos intentan ganar, con el objetivo de realizar las tareas en el menor tiempo posible.

locomotor, como correr, estirar, trotar. Plantean haber aprendido contenidos vinculados a las normas de convivencia: dicen que aprenden “a no pegar”, “no portarse mal”, “hacer caso”, a correr, a jugar a la mancha, etc. Al igual que cuando se les preguntó sobre qué les gustaría hacer, por lo general hay un deseo de exacerbar lo que ya hacen. Lo que destacamos en esta respuesta, que no debemos dejar de lado, es que aparece la educación física en un rol más estructurante, distinto de otras disciplinas; pero por sobre todo, que rompe con el mito de que en la educación física se tira una pelota y se les da libertad a los chicos para que hagan lo que quieran.

Además de contar con las voces de los niños, es relevante destacar los señalamientos del Diseño Curricular (DGCyE, 2008) cuando, en un párrafo que esclarece cómo se amplían esos contenidos por sobre lo pragmática que parece la clase en sí misma, enuncia:

Los niños y niñas van transitando un proceso de descentración que les posibilita esperar turnos, acordar reglas, desempeñar roles y respetar funciones. Así, las habilidades motoras básicas –correr, saltar, rolar, etc.- que los niños han explorado en el nivel inicial se retoman en este primer ciclo combinando acciones motrices en función de los requerimientos de las situaciones ludomotrices a resolver. Se enseñará a los niños y niñas a percibir las modificaciones que se producen en su corporeidad como consecuencia de la actividad motriz, asumiendo actitudes de cuidado de sí mismos y de sus compañeros (p. 352).

Pero el mensaje que dan los niños también es considerado, cuando en el mismo documento se plantea:

En la clase de Educación Física el docente promoverá un espacio de encuentro, aprendizaje y disfrute donde los niños y niñas, a través de su mediación, acordarán formas de relacionarse que

posibiliten una buena convivencia, el cuidado y el respeto por los otros, teniendo en cuenta en este proceso de adaptación los tiempos y necesidades de cada niño y niña (DGCyE, 2008, p. 352).

Con ello se relaciona el orden y el comportamiento que los chicos dicen comprender a través de la clase de educación física.

Además de la empatía con las tareas y actividades, también se les preguntó sobre qué sentían respecto de la clase en general. El 95% respondió que le gusta la clase, escogiendo la opción *mucho* (vale aclarar que esta respuesta era cerrada); después aparece la diversión como principal motivo por el cual les gusta la clase de educación física. Entonces observamos que se mezclan el orden y la diversión como lo más significativo que expresan los chicos en cuanto a lo que les produce la clase de educación física. Se puede inferir que, al ser una clase dinámica, que se aleja del modelo de clase estática dentro del aula donde permanecen sentados, sienten más “libertad” en sus movimientos, con distintas sensaciones, pero también el orden que deben mantener para que esa libertad no se vuelva algo incomprensible.

El trabajo desarrollado con los jóvenes

El trabajo con los jóvenes se basó en cinco preguntas en las que debían comentar sobre su trayectoria en el deporte —en el caso de tenerla—, y expresar los sentidos y definiciones que le dan a la práctica deportiva. Las edades de los jóvenes abarcaban desde los 13 y hasta los 20 años aproximadamente. Un gran porcentaje de ellos estaba entre los 13 y 18 años, algunos transitando la escuela secundaria; un grupo más pequeño en carreras universitarias (sociología, traductorado de inglés, derecho, entre otras), mientras que otros ya habían ingresado en el mercado laboral. Una información adicional de la población encuestada es que no se consideró la variable género.

Los que habían tenido experiencia en deporte, debían especificar

en cuál y en qué nivel lo habían practicado, mientras que los que no la habían tenido debían indicar el motivo y las preferencias por fuera del deporte. Los resultados indican que más del 65% ha tenido relación con el deporte; de estos, la mitad ha abandonado la práctica, precisamente entre los 16 y 20 años de edad. Se observa una predominancia del fútbol y, en segundo lugar —muy cerca— el hockey, siendo estos deportes los más practicados, por encima del vóley, rugby, softbol, patín, cestobol, y “misteriosamente”³ el gimnasio. De los que han hecho o hacen deporte, la mitad compite en forma federada, casualmente equiparándose con la opción “por diversión”, aun cuando se sabe que el deporte federado es de competencia exigente y genera la necesidad de estar bien entrenado y progresar, y una pretensión semejante lejos estaría de ser “divertida”. En las respuestas predomina la opción A, “federado”,⁴ acompañada de la B, “diversión”, y C, “por gusto”, y aparecen pocas veces las opciones D y E —la “cultura” y “por cuestiones familiares”, respectivamente—.

Cabe destacar que en las respuestas relacionadas con qué deporte practicaron y de qué manera, se descarta a una cuarta parte de la muestra, que nunca hizo deportes. A los que nunca practicaron algún deporte, se les consultó el motivo, y respondieron con argumentos basados en la “cantidad de horas trabajo”, “falta de tiempo”, “*vagancia*”⁵; mientras que en cuanto a sus preferencias mencionaron tomar mate con amigos, la música, el teatro, la danza, la destreza y el automovilismo (este último es un deporte, pero al parecer quien lo nombró nunca

³ Resulta extraño que hayan mencionado al gimnasio como un deporte, ya que es solo un establecimiento donde uno puede realizar distintas prácticas. Pero al brindar los resultados de las encuestas, no se lo puede dejar de lado.

⁴ *Federado* hace alusión a la práctica deportiva institucionalizada, en un nivel medio y alto de competencia local, nacional e internacional.

⁵ *Vagancia*, término relacionado con las pocas ganas de hacer eso y otras cosas, más allá de si hay interés o no.

lo significó como tal).

Cuando se les solicitó que definieran al deporte, fue asombroso —además de la variedad en las respuestas— que en un 60% de los encuestados apareciera la palabra “actividad” en la definición brindada, y seguida de un complemento determinante, como por ejemplo “para el bienestar físico”, “actividad sería de tres horas diarias”, “para competir”, “con reglas”, “en una institución”, “actividad que está en un club”, etc.

Parece ser que en quienes han tenido experiencia como federados, está presente la presunción de la competencia como indicador principal: hacen foco en la atención al desarrollo del “bienestar físico”, “estar bien de salud”, “hacer ejercicio físico que produce bienestar psíquico”, “actividad grupal o colectiva como algo sano” (todos ítems que aparecen más de una vez). No obstante, en ellos ha surgido también la respuesta de la diversión y la distracción como núcleos generados a través del deporte —casualmente, y al igual que en los niños, un sentimiento similar producido por estas prácticas—. En cuanto a la gran variedad de respuestas al momento de definir al deporte, podemos centrar esta cuestión relacionándola con el trabajo previo que realizó nuestro equipo de investigación, en el cual consta que

Trabajamos sobre el concepto deporte para discernir en cuanto a qué se entiende por deporte, qué estructura presenta, cuáles condiciones requiere y descubrimos que conviven en este espacio, el escolar, refiriéndose supuestamente a una misma práctica, usos o “formas discursivas” muy variadas como lo son deporte escolar, deporte infantil, juegos y prácticas pre-deportivas, juegos deportivos, entre otros. Estos usos o “formas” discursivas se utilizan para asignarles a esas prácticas supuestas características distintivas, diferenciadoras de las que presentan en las instituciones deportivas como parte de la respuesta a la crítica que la educación física tradicional hace a los deportes, apoyándose en argumentos

pedagógicos o didácticos (Ron *et al.*, 2014, p. 5).

Por último, la mayoría de los encuestados advierte que hoy los jóvenes hacen menos deporte que en años anteriores debido a la invasión tecnológica que se produce a diario, que colabora con el sedentarismo y el deseo de estar frente a una pantalla antes que estar moviendo el cuerpo. No hay interés por la actividad física ni por el deporte, y eso se transmite culturalmente y de generación en generación. Las pocas personas que mencionan que hoy los jóvenes hacen más deporte lo atribuyen a la gran variedad que existe para realizar la práctica que uno desea. Este punto es complejo ya que la palabra de los encuestados se basa en su propio sentido común y no en trabajos de investigación, lo que se suma a su temprana edad. Pero es interesante observar lo que presienten, y más relevante aún es la similitud en las respuestas.

Conclusiones

El capítulo hace hincapié en el análisis de encuestas realizadas a dos poblaciones diferentes, y a la vez, en cómo entran en diálogo con los diseños curriculares vigentes y con entrevistas realizadas a profesores de educación física que están ejerciendo la profesión. Por un lado se encuentran quienes asisten a la escuela primaria y su pensamiento sobre la clase de educación física; por otro, jóvenes que han tenido o están atravesando experiencias en distintas prácticas deportivas, y cuál es su conocimiento al respecto, la relación con la práctica y las significaciones o representaciones que le atribuyen al deporte.

Al detallar los aspectos que han sido descubiertos en las respuestas de la población de niños, podemos comenzar diciendo que, al margen del hecho de que los diseños curriculares y los profesores (a través de las entrevistas) instalen la relación de la educación física primaria con la búsqueda de una formación más general, de valores, y de desarrollo motriz global, los alumnos prefieren practicar deportes durante

la clase. Pero cuando se les pregunta si hacen alguna práctica fuera de la escuela, recurren a los contenidos y actividades que trabajan en la clase, y que —casualmente— se corresponden con lo planteado en los diseños y entrevistas. En cuanto a lo que aprenden en la clase, no mencionan aspectos relacionados con lo motriz ni con los contenidos de los diseños, sino que aluden a aprendizajes vinculados a las normas de convivencia. Allí encontramos cierta relación con las entrevistas, ya que los profesores enuncian la importancia del disciplinamiento para que las clases se puedan llevar a cabo, por lo que la educación física aparece en un rol más estructurante de lo que suele pensarse.

Con respecto a la empatía con la clase de educación física, casi el cien por ciento de los encuestados responde que esta les gusta *mucho*, y pone el énfasis en la diversión, que surge como el principal motivo por el cual les apasiona. Entonces se genera esta mixtura entre el orden y los valores que busca la educación física, con la diversión. Se podría inferir que la clase dinámica que rompe con el estatismo del aula es lo que divierte a los chicos, y para ser llevada a cabo, necesita de un orden constante que establece cierto faltante de contenido propio de la educación física, según mencionan los alumnos, en comparación con lo que está escrito en los diseños.

Por su parte, los jóvenes que han realizado algún deporte casualmente lo relacionan con el motivo “por diversión”, pese a que la mayoría son federados, y se sabe que ese tipo de deporte es de competencia y genera una necesidad de entrenamiento y esfuerzo constante, lo que dista de una posible diversión. Más de la mitad de los jóvenes encuestados, al definir deporte lo asociaron a una “actividad”, lo que está en relación con las respuestas de las encuestas de los niños —quienes, a la inversa, hablan de deportes cuando deben mencionar actividades—. En cuanto a qué llaman “hacer deportes”, hay una gran diversidad de definiciones, pero concita la atención el vínculo que predomina con el bienestar físico, estar bien de salud, la diversión y distracción (igual

que en los niños), hacer ejercicio físico que produce bienestar psíquico, la actividad grupal o colectiva como algo sano, entre otras.

Por último, con respecto a la relación con la educación física, podemos decir, en términos generales, que se ve como una asignatura que es importante desde la salud y la diversión. En los diseños curriculares hay una similitud en cuanto al desarrollo saludable y lúdico que plantean los alumnos, pero es una porción escasa dentro de todos los objetivos que plantea la disciplina en sus documentos. Ahora bien, la educación física no tiene como objetivo principal que los alumnos solo la “pasen bien y se diviertan”, y menos aún generar únicamente beneficios en la calidad de vida. Detrás de ello existe un Diseño Curricular, un lineamiento donde están establecidos los objetivos, contenidos, expectativas, entre otras cuestiones, que se propone alcanzar con el dictado de la asignatura.

Referencias bibliográficas

- DGCyE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer y Segundo Ciclo*. La Plata: DGCyE.
- Ron, O. et al. (2014). *Educación Física y escuela: ¿Qué enseña la educación física cuando enseña?* Proyecto de Investigación. AEIEF/IdIHCS - UNLP-Conicet, Argentina.

Documentos consultados

- DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Marco General para Ciclo Superior*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2010). *Educación Física orientada*. Buenos Aires.
- Ron, O. et al. (2010). *Educación física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza*. Proyecto de Investigación. AEIEF/IdIHCS - UNLP-Conicet, Argentina.

Anexos

1. Extracto del Diseño Curricular de Educación Primaria. Orientaciones Didácticas

En la enseñanza de los juegos sociomotores el docente facilitará la construcción de los juegos cooperativos y de oposición, que le permitan resolver problemas de mayor complejidad con respecto a la estructura de los mismos, como por ejemplo la modificación de los espacios, las reglas, la táctica, los participantes y los roles. Favoreciendo experiencias de aprendizaje solidarias y compartidas. Proponer la construcción del juego sociomotor como un ámbito de participación en donde todos se sientan incluidos. Buscando los consensos y la resolución reflexiva de los conflictos y estimular la creación colectiva de juegos. Por ejemplo en la siguiente secuencia de un juego sociomotor - deportivo en un 4º año, la Profesora propone conformar grupos mixtos, le entrega una pelota y 4 conos a cada uno, respetando las siguientes consignas: realizar pases sin que la pelota se caiga y evitar que la misma sea interceptada por los oponentes. Seguidamente la Docente les propone: inventar un juego, en el cual se delimite el espacio, se acuerden las reglas de cómo se llega a la consecución del objetivo (gol; tanto), y la forma de jugarlo (lo permitido y lo no permitido). Se separan en el espacio, y comienzan a jugar. Transcurrido un tiempo de juego, los reúne y les pregunta que dificultades han tenido en la realización del mismo, allí los niños manifiestan que no todos tocan la “pelota”, y por lo tanto se “aburren”, por lo que la docente le propone que incorporen una nueva regla para que la situación se modifique. Allí los niños acuerdan que antes de convertir el tanto la pelota debe ser tocada por todos. El juego continúa con el aporte y las modificaciones de los alumnos. Es preciso recuperar las posibles secuencias para la enseñanza del juego que se explicitan en la primera parte de este Diseño Curricular.

Se recomienda proponer la enseñanza de los juegos sociomotores

como un proceso de “ida y vuelta” entre jugar y pensar los problemas del juego, armar un plan para poner a prueba y volver a jugar. En síntesis, se pretende enseñar a los niños los juegos sociomotores como construcciones compartidas que a modo de red sostienen el aprendizaje de todos.

Orientaciones para la evaluación

Se requiere pensar la evaluación integrada al proceso de enseñanza y de aprendizaje. El docente ha elaborado un instrumento que lo ayuda a registrar lo que observa. Algunos indicadores son:

1. Las reglas que inventaron, ¿solucionaron la problemática surgida del juego?
2. ¿Participaron todos en la invención de las reglas? 3. ¿Utilizan los espacios vacíos, se desmarcan?
3. ¿Participan todos? Luego reúne a los niños y niñas y les pregunta si el juego les ha gustado, por qué, qué aprendieron, qué le modificarían.

Esto le da al docente información para pensar sobre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, por parte de los alumnos que piensan en proponer problemáticas de juego más complejas. Como por ejemplo, la delimitación del espacio en una zona “prohibida”.

Otro aspecto a señalar consiste en la necesidad de evaluar las habilidades motrices que se vayan construyendo en el contexto de situaciones que tengan sentido para los alumnos, evitando su evaluación aislada o descontextualizada.

Diseño Curricular de Educación Primaria | Segundo Ciclo | Educación Física | 407

2. Extracto de una entrevista a una profesora realizada por Lorena Berdula, noviembre de 2014

E-Sí, se comprende la idea. En esto de los saberes, ¿no?, propios,

estos conjuntos de rutinas, y códigos que se legitiman en la escuela, que vos decís “bueno, pueden estar abiertos, ¿vos pensas que como profesora repetís estas rutinas, armas algunas nuevas, construís tu trabajo?

P-Generalmente, lo que suelo hacer es tratar de construir mis clases tratando de aprovechar lo máximo posible lo que el chico puede aprender. En ocasiones, pasa, que por X factores, uno no lleva adelante la clase como creía que lo iba a hacer. Entonces, ahí es cuando digo que aparecen las estructuras de formación, o reproduce determinadas cosas que van a la formación de uno y que no siempre creo que son las indicadas. Estoy tratando de romper esas estructuras, justamente, para sacar el máximo desarrollo posible del chico, ¿no?

E-Ajá. Y bueno, ¿y qué te motiva a enseñar?

P-Yo creo que es como una vocación o... La vocación seguro, pero es como que también es un desarrollo personal: me gusta enseñar, creo que es lo mío, y uno trata de superarse día a día, como de no quedarse, justamente, en reproducir modelos que uno aprendió, sino en tratar de modificar esa enseñanza en función de lo que también va a aprendiendo día a día.

E-Y en esto de enseñar, ¿has experimentado alguna enseñanza, o algunas (¿no?), que consideres exitosas?

P-Sí, bastantes. Y desde distintos puntos de vista, que se puedan llegar a considerar el éxito. Es decir, para mí el éxito tiene que ver con saberes...

E-Hablando de... primero de eso.

P-Saberes que realmente el chico pueda explotar al máximo de sus potencialidades, ¿no? Entonces, cuando realmente yo veo que el chico se supera día a día y, por ahí, al principio, uno no veía esas potencialidades en él, yo creo que son totalmente exitosas las clases. Ahora, también, lo tomé... también tuve como clases exitosas desde el punto de vista del éxito. Es decir, grupos exitosos que llegaron a

niveles que estaban buenos.

3. Preguntas primaria primer ciclo

¿CUANTAS VECES TENÉS EF EN LA SEMANA? – 1-2-3- NINGUNA

¿QUE TAREAS O ACTIVIDADES HACES EN LA CLASE DE EF?

- 1-----
- 2-----
- 3-----
- 4-----

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTA DE LA CLASE DE EF DE LO QUE CONTESTASTE EN LA PREGUNTA ANTERIOR? Tachar o marcar el casillero que corresponda

1

2

3

4

¿HACES ALGUNAS COSAS DE LA CLASE FUERA DE LA ESCUELA?

SI – NO CUALES

¿QUÉ OTRAS COSAS TE GUSTARÍA HACER EN LA CLASE?

- 1-----
- 2-----
- 3-----
- 4-----

¿QUÉ APRENDISTE EN LA CLASE DE EF?

- 1-----
- 2-----
- 3-----
- 4-----

¿TE GUSTA EF?

NADA - POCO - MUCHO ¿POR QUÉ?

4. Encuesta escuela secundaria básica y superior

ESCUELA: CURSO: SEXO:

¿Cuántas veces tenes Educación Física a la semana? 1 – 2 – 3 –
ninguna

Dónde: Escuela – Fuera de la escuela

¿Qué te enseñan en la clase de Educación Física que no te enseñan
en otras materias?
.....
.....
.....

¿Cambiarías algo de la clase de Educación Física o está bien así?
SI – NO En caso de respuesta afirmativa, qué cambiarías?
.....
.....
.....

¿Por qué?
.....
.....
.....

¿Consideras que en Educación Física aprendes cosas útiles para la
vida cotidiana? ¿Podes dar algunos ejemplos?
1.....
2.....

- 3.....
- 4.....

¿Te gusta Educación Física? NADA – POCO – MUCHO
¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

¿Qué otras cosas te gustaría hacer en la clase de Educación Física?

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

Educación física escolar: vínculos, actores y voces

Lorena I. Berdula

Paradigmas, encontramos lo que esperamos encontrar y aquello que no esperamos no aparece; no lo vemos, hasta cierto punto “no existe”. En suma, cada paradigma produce sus propias zonas de (in)visibilidad e (in)explicabilidad
Subvirtiendo las estructuras de los saberes: Algunas reconsideraciones sobre sus presupuestos

María Luisa Femenías & María Cristina Spadaro

Preliminares

Durante el desarrollo de la investigación en la que participo, realizamos entrevistas a los profesores y las profesoras, como también encuestas a estudiantes de nivel primario y secundario de escuelas de gestión pública y privada. En ellas hemos observado que dentro de los discursos de los profesores y las profesoras y del estudiantado se encuentran términos como vínculo, pasión, afecto, emoción, diversión, entretenimiento, placer, vocación, empatía, que se significan desde las emociones¹ y

¹ Entendemos la emoción como hecho subjetivo, lo que cada sujeto vive.

que se relacionan con los sentimientos², que luego se manifiestan en significaciones, en acciones motrices (disposición corporal, tal como la describen los diseños curriculares) a la manera del aprendizaje de juegos, gimnasias y deportes.

Podríamos reconocerlos como modos manifiestos cuando se proponen actividades placenteras (como placer en sí mismo), la corporeidad (entendida como el propio modo de ser de cada sujeto) y la grupalidad (relaciones vinculares) que se expresan en los relatos escritos y orales. Es decir, son observables para nuestro análisis.

Retomando la idea de que “La corporeidad humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer, que se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz” (DGCyE, 2008), ensayaremos una posible explicación del surgimiento en los discursos de las palabras vínculo, emoción y afectividad como punto de partida en el proceso de enseñanza (desde los y las profesores/as) así como el de aprendizaje del alumnado. En el grupo de investigación, descifrar el valor de describir estos hechos ha sido parte del proceso de significación del trabajo. Nuestras prácticas y perspectivas de análisis conducían a un punto de llegada conocido, “naturalmente” incorporado en las prácticas docentes.

Nos propusimos indagar sobre qué otros hechos y dichos circulaban en las maneras de interpretar la profesión docente sorteando una lectura lineal de los insumos de investigación —como los diseños curriculares y los libros de temas— y ensayando algunas reflexiones. La particularidad que nos alertó es que tanto el estudiantado como profesores y profesoras prestaban especial atención al vínculo, entendido este, para la mayoría de los y las docentes, como modo de comunicarse, de llegar de forma significativa; es decir, como herramienta seleccionada como parte del proceso de enseñanza para generar em-

² Sentimiento como hecho objetivo, el verbo o acción.

patía y garantizar otros procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, para el estudiantado, esas palabras los acercaban al profesor/a y al gusto por la educación física, cuestión que luego describiremos con más detalles en nuestro análisis.

Se observó en los niveles primario y secundario, cómo la afectividad es utilizada y valorada por el estudiantado como instrumento para garantizar el aprendizaje de los contenidos propuestos por los diseños curriculares.

Rescatar la voz de los actores en sus dichos y hechos desde una mirada más de lo vincular metodológico será el camino a relatar.

Ecos de las voces en las entrevistas

Merece nuestra atención lo observado en las entrevistas realizadas a profesores y profesoras, así como en las encuestas hechas al estudiantado de nivel primario y secundario en sus dos ciclos. En las mismas aparecen de manera reiterada las palabras *pasión, vocación, vínculo, emociones, transmitir conocimientos, divertimento, entretenimiento y placer* como forma de garantizar, evaluar y describir las sensaciones que explican, que llevan y se producen al momento de enseñar o aprender los contenidos propios en las clases de educación **física**.

Allí se enfatiza sobre los vínculos que se articulan desde la afectividad como motor inicial para garantizar el aprendizaje de nuevos saberes relacionados con la motricidad y la disponibilidad en la corporeidad, no solo en las clases propiamente dichas sino en la aplicación en la vida futura. En palabras de dos de los/as docentes entrevistados/as:

los saberes mínimos, realmente los enmarca el diseño curricular, pero nosotros tenemos que trabajar con pilares que son, por ejemplo, la motivación, justamente el interés de los alumnos, que nos llevan a que éstos chicos justamente puedan desarrollar esos contenidos, o mejorarlos (Profesora Miriam R., entrevista nivel primario, 2014).

Lo que tenés que tener es dominio del área específica tuya, qué se den cuenta que conoces y que sabes de lo que estás hablando. Pero de que hay para que el pibe³ se enganche tiene que haber una cuestión de buena relación, de buena vinculación con los chicos, de motivación con los chicos, de entender que las cosas se tienen que hacer por gusto, que ahí arranca todo. Si uno... si vos lográs que vayan a tu clase por gusto, vas a tener menos ausentismo y si la clase es buena, se disfruta, se van bien ellos y te vas bien vos, y se reconoce que hay un interés y hay un gusto por lo que se está haciendo, del lado tuyo que no te pesa, que te podés cansar... somos seres humanos, pero que se den cuenta que vos estás dejando algo, entonces el tipo⁴ va a querer ir a tomar algo también (Profesor Alejandro M., entrevista niveles primario y secundario, 2014).

Reconocen enseñar algo más que juegos, gimnasias y deportes; exceden la enseñanza de los mismos, realizan “recortes” (para reordenar metodológicamente), toman decisiones en la elección de los contenidos, situando al currículum en la realidad institucional, pero sobre todo la realidad que caracteriza a la comunidad educativa. Es decir que se ajustan a los y las alumnos/as que tienen, a diferentes momentos e instituciones y adaptan la enseñanza de los saberes; así se pone de manifiesto el currículum *real* en diálogo con los diseños curriculares. Entre algunos relatos ilustrativos, rescatamos el siguiente:

Enseñamos maneras de vivir, enseñamos aspectos de la vida cotidiana, enseñamos maneras de relacionarse con el otro. [...] con las familias. Me parece que es mucho más que la enseñanza del contenido pedagógico (Profesora María M., entrevista nivel secundario, escuela orientada en Educación Física, 2014).

³ *Pibe*, forma coloquial de nombrar al estudiante.

⁴ *Tipo*, forma coloquial de nombrar al estudiante.

Recordemos que la psicología social de Pichón Rivière (1978) describía de un modo relacional el concepto de *vínculo*:

Toda conducta implica un Vínculo, toda acción en el mundo externo, es una relación de un sujeto con un objeto, ya sea éste animado o inanimado.

Es importante destacar que todo Vínculo con un objeto presente, está influido por las experiencias anteriores, que se han tenido con otros objetos. O sea que todo Vínculo está históricamente determinado.

El Vínculo es una estructura compleja, que incluye un sujeto un objeto, su mutua interrelación, con procesos de comunicación y aprendizaje.

[...] Por lo tanto la *necesidad* será el fundamento motivacional de toda experiencia de contacto con el mundo exterior. Fundamento motivacional de todo *Aprendizaje* y todo *Vínculo*.

El concepto de vínculo es sintetizador de tres elementos: sentir, pensar y actuar en el aprendizaje. Sintetizador porque el autor incluye en este proceso del aprender, las ansiedades, los miedos, las angustias que se dan en la interacción con los objetos. El sentir se relaciona con el momento sensible del conocimiento; el pensar con el momento lógico, con la conceptualización; el actuar, con el momento práctico.

Los actores registran que el recurso a la afectividad y lo emocional les permite adaptarse a una *educación integral* sumando la enseñanza de lo específico, lo propio de la educación física, y que al mismo tiempo, detrás de ese objetivo se supera lo institucional.

Pensar en el concepto de emoción mencionado en nuestras entrevistas y encuestas nos permite dialogar con la idea de construcción del conocimiento desde la tradición occidental, propia del paradigma hegemónico vigente, que desarrollan en su texto María Luisa Femenías y María Cristina Spadaro (2013):

Así, profundas y extendidas creencias populares encolumnan la objetividad, la razón y la conceptualización como productos masculinos a la vez que, como contrapartida, consideran la subjetividad, los sentimientos y la empatía, como propiamente femeninas. De este modo, las mujeres quedamos como garantes y protectoras de lo particular, lo personal y lo emocional, dejando como reino de los varones lo racional, lo abstracto y lo objetivo; en suma, a la ciencia como tal (p. 10).

Paradójicamente, podemos observar que en las clases de educación física, profesores y profesoras se apropian de lo particular, lo personal, lo emocional al momento de realizar sus prácticas y garantizar la enseñanza; que se fundan en la posición feminista de construcción de saberes. En palabras de las autoras mencionadas y sumando a Soza Rossi, se comprende la aparición de una mirada emocional de los varones en las clases de educación física:

Hacer explícitas las condiciones de posibilidad de ese saber y sus límites, es la tarea que el campo de la ciencia feminista se propuso. A esto llamamos los “saberes situados” [...] Un “saber situado” se construye, pues, a partir de una política de desplazamientos de los saberes hegemónicos. El objetivismo feminista rechaza, en consecuencia, las escisiones dicotómicas para relacionarse con localizaciones circunscriptas y saberes situados. De esta manera arroja luz crítica a los modos en que aprendemos a ver y a responder sobre nuestros propios saberes, porque la parcialidad es precisamente la condición de nuestra posibilidad racional de saber. Se genera así una política de apropiación como dispositivo ineludible del pensar (Femenías y Soza Rossi, 2011, p.15, citado en Femenías y Spadaro, 2013, p. 7).

En esta línea de pensamiento podemos comprender las razones por las cuales tanto varones y mujeres estudiantes como profesores

y profesoras ponen en valor los conceptos de vínculo, emoción, afectividad, alegría y placer en el desarrollo de las clases y en el recurso estratégico al abordar el camino de la enseñanza y el aprendizaje. Este posicionamiento excede la mirada dicotómica promoviendo la “posibilidad racional del saber”, y, en consecuencia, afirmando que el método es lo afectivo-motivacional.

Profundizamos el concepto de lo dicotómico retomando el texto anterior:

nos interesa volver a llamar la atención sobre el peso y el carácter del par binario “varón/mujer”, y sus dicotomías subsidiarias; a saber, público/privado, cultura/naturaleza, razón/emoción, como las más significativas. En principio, porque “lo humano” queda bifurcado en varón-hegemónico y mujer-subalterna, donde el “rasgo mujer” incluye más o menos a todo aquel que no responde satisfactoriamente a la normatividad estereotipada del “varón hegemónico”. Entonces, salvo en los primeros, “los otros”, es decir, el resto de los singulares humanos llegan al punto de perder o sufrir la minimización (restricción; disminución) de su calidad de “humano”. Esto es lo que Julia Kristeva, seguida por Butler, denominó “lo abyecto”. Así, los caminos se bifurcan desde el nacimiento: las implicancias reales y simbólicas de ser “varón” o de ser “mujer” exceden las capacidades racionales, la inteligencia, la empatía, el género, el lugar de nacimiento, etc. en tanto cada cualidad predicable lo es casi solo y exclusivamente de un “varón” o de una “mujer”, más que de un “humano” (Femenías y Spadaro, 2013, p. 8).

En tal sentido, no damos lugar al sesgo de género en la investigación, por cuanto no aparece manifiesto en el relato de los entrevistados/as y encuestados/as. Podemos decir que no se percibieron significativas diferencias. No obstante, a partir de la observación de las clases prácticas y de los discursos de profesoras y profesores comenzaron a emerger

distintas formas de manifestar y reconocer las diferencias.

Retomando parte de las conclusiones del texto citado y dando lugar a la esperanza, queda demostrado que tanto mujeres como varones promueven un vínculo afectivo y atienden a las motivaciones de modo no sexista, promoviendo la idea de que:

Nuevas prácticas están surgiendo continuamente y con ellas se consolidan nuevas subjetividades. Se entretujan así, dinámicamente, las dicotomías aún presentes en otras prácticas, destruyendo algunas, consolidando otras, abriendo puertas que aún no vislumbramos, pero cerrando otras que suponíamos definitivamente abiertas (Femenías y Spadaro, 2013, p. 10).

Por una opción metodológica, decidimos ordenar el relevamiento y las reflexiones agrupando a las mismas por cada pregunta, comparándolas, para luego arribar a conclusiones situadas y contextualizadas —como lo habíamos acordado— sobre lo que *dicen y dicen que hacen* en las clases de educación física.

En esta versión de enseñanza artesanal⁵, de interpretar sus propias prácticas, prevalecen la pasión y la vocación como modos de transmitir y concretar los saberes propios de la educación física y otros saberes que hacen a la educación en general e *integral* (esto último se afirma en que muchos/as profesores/as aclaran que son educadores, no solo especialistas). Allí es donde se pone en juego atender los sentimientos, que se manifiestan en emociones, para poder llevar a cabo la clase y generar un adecuado clima en sus prácticas.

En tanto, estudiantes de primaria y de secundaria dicen en reiteradas encuestas que aprenden de manera “divertida”, “placentera”; “la paso bien”, “me gusta cómo nos tratan los y las profesoras”, “aprendo deportes”, “juego”, “aprendo *muchas cosas*”, y en cuanto a lo específico

⁵ Enseñanza artesanal, en el sentido de la propuesta en Ron y Fridman, 2015.

de la disciplina expresan de forma escrita que “aprenden a usar el cuerpo en la vida”, “me ayuda a tener mejor estado físico”, “te ayuda a estar más atento/a”, “aprendes la elongación para hacer actividad, la frecuencia cardíaca”. Se percibe que el proceso de enseñanza y el de aprendizaje van por el mismo camino que los saberes propios de la educación física, los saberes de una educación integral y la necesidad —manifestada por el estudiantado y profesores/as— de generar un vínculo desde la afectividad.

Lo observado en las encuestas excede las planificaciones, los libros de temas; esto que “dicen hacer”, si bien reconocen y realizan en sus clases saberes específicos, también expresan en las mismas estas cuestiones que corresponden al plano de lo emocional —la necesidad de generar un vínculo como acercamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ponen de manifiesto la necesidad de ir más allá del desarrollo de los contenidos de la educación física.

En palabras de los/las profesores/as entrevistados/as:

La visión globalizadora, soy educador.

Enseñamos maneras de vivir, enseñamos aspectos de la vida cotidiana... mucho más que la enseñanza del contenido pedagógico.

Enseñamos de todo un poco... valores, respeto por uno mismo, por el otro, a estimular el espíritu crítico, la solidaridad. Todo esto a través del deporte, la gimnasia, los juegos.

Enseño capacidades motrices y deportes.

enseñamos contenidos...

Se observa que al enseñar educación física no solo se enseña lo específico sino que se articula con una educación integral que se relaciona con las cuestiones de la vida diaria. Es decir, si la educación física y sus contenidos no se aplican a la toma de decisiones y a la resolución en lo cotidiano, para la mayoría de los/las profesores/as, la disciplina no tiene sentido.

Podemos observar y retomar los aportes de los Lineamientos Curri-

culares para la Educación Sexual Integral (ESI), en particular en sus objetivos:

Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos [...] el placer del gusto por la Educación Física, la grupalidad (CFE, 2008, p. 3).

En diálogo con los diseños de educación secundaria, dentro del eje corporeidad y sociomotricidad en el núcleo de comunicación corporal, se abona la idea de lo vincular de manera explícita, promoviendo prácticas que contemplen ésta dimensión de la motricidad por medio de las emociones:

Las acciones motrices con finalidad expresivas y/o comunicativas de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas, con o sin soporte musical. Su producción creativa en grupo a partir de puntos de partida consensuados (DGCyE, 2007b: 223, 231).



Se rescata la parte humanística de la profesión: ya no alcanza con el hecho motriz aislado, resultadista, enciclopedista, como fin en sí mismo. Es necesaria la valoración del vínculo como facilitador o iniciador del aprendizaje situado; dar lugar a las emociones propias, ajenas y compartidas.

Prácticas en diálogo con la neurociencia y la neuroeducación

Según Francisco Mora⁶, doctor en Neurociencia por la Universidad de Oxford, “Conocer el funcionamiento del cerebro revitalizaría la enseñanza. Solo puede ser verdaderamente aprendido aquello que te dice algo, aquello que te llama la atención y genera emoción, aquello que es diferente y se sale de la monotonía” (Mora, 2014). Desde su punto de vista, la neurociencia señala que el componente **esencial en el aprendizaje es la emoción**: sin emoción no hay curiosidad, no hay atención, no hay memoria a mediano plazo y, por tanto, no hay aprendizaje; que es lo que reflejan nuestros entrevistados y encuestados en sus escritos y relatos.

Ensayando una breve síntesis al pensar en una clase donde los y las estudiantes reconocen divertirse y aprender, podemos reconocer de modo pormenorizado los por qué, en palabras de Mora:

La alegría como base del aprendizaje, [...] La atención nace de algo que puede significar recompensa (placer) o castigo (peligro) y que por tanto tiene que ver con nuestra propia vida.

*La emoción se transmite. Así es, y nada que no pase por la emoción nos sirve en nuestro aprendizaje. Hay que abrir a los niños la puerta de la curiosidad. Hay que empezar la clase despertándolos. Deben mirarte con los ojos muy abiertos. Aunque tengas que llevarte una jirafa a la clase, pero se trata de que digan: “¡Ohhh!”...Un maestro así, lo recuerdas. *La curiosidad es la única llave que abre la atención,**

⁶ Francisco Mora (Granada, 1945), doctor en Neurociencia por la Universidad de Oxford y catedrático de Fisiología de la Universidad Complutense.

que es la puerta del conocimiento. No puedes decirle a un niño: “¡Presta atención! ¡Caramba!”.

El ejercicio físico es el responsable de la creación de nuevas neuronas, y es fundamental practicarlo de niño para ser un adulto sano. Nos hemos construido a lomos de nuestra espalda y nuestros músculos, pero ahora nos hemos hecho sedentarios, que es lo antagónico a lo que hay escrito en nuestro programa genómico y lo que crea las enfermedades en nuestro organismo.

¿Cómo ayudarles a aprender?, *Enseñar significa emocionar*, evocar su atención desde dentro, y es posible instrumentar cómo empezar una clase: hay que ser provocador, hay que inyectar curiosidad en relación con la edad, la hora del día, el estado del organismo. No es baladí (Mora, 2014; cursivas añadidas).

Se observa que la clase es interpelada por las ganas y por los desganos, por la alegría y por las tristezas, por las risas y los enojos. Por cierto que incomodan a los docentes en el transitar de su tarea, puesto que deben intervenir ya no por el contenido específico sino por lo que se produce en el desarrollo de la clase debido a la interacción del alumnado desde la grupalidad, y eso también es parte de la profesión.



Aquí se advierte lo que profesores/as y alumnos/as llaman educación, esa que excede el conocimiento específico del saber en educación física.

Relatos situados en experiencias de profesoras, profesores y estudiantes

Nos propusimos indagar acerca de lo que dicen de sus prácticas los/as profesores/as, como también los dichos de los/las estudiantes sobre las clases recibidas de educación física y su repercusión en la trayectoria escolar y en sus vidas en general. Con el fin de profundizar la investigación, para el grupo docente nos hicimos una serie de preguntas que nos dieran datos relevantes a la hora de enseñar y aprender los saberes de la educación física. Estas son algunas de ellas: ¿qué enseña en la escuela?, ¿cuáles son los saberes que posee un profesor de educación física que logra que los estudiantes acepten y se entreguen a las prácticas corporales?, ¿qué lo motiva a enseñar?, ¿ha experimentado enseñanzas que considere exitosas?, ¿cómo caracterizaría a una enseñanza exitosa?, ¿existen transferencias de saberes adquiridos en las clases de educación física hacia otros dominios de la vida de los alumnos? (nos referimos a elementos tales como el sacrificio, el respeto a las reglas, el juego limpio), ¿recuerda alguna experiencia de enseñanza a la que haya experimentado, vivido como una frustración?, ¿podría describirla?

A la vez, para el alumnado hicimos la siguiente encuesta: ¿qué actividades o tareas haces en las clases de educación física?, ¿qué es lo que más te gusta hacer en la clase de educación física?, ¿qué aprendes en las clases de educación física?, ¿qué otras cosas te gustaría hacer en ellas? Estas fueron algunas de las preguntas para indagar en el contexto situado.

Hemos decidido el orden, el relevamiento y las reflexiones mediante el agrupamiento de las preguntas, la comparación entre los/as encuestados/as para luego poder arribar a conclusiones situadas y contextualizadas sobre lo que *dicen* y *piensan* y lo que *dicen que hacen* tanto profesores/as como alumnos/as.

En un primer momento deliberábamos si discriminar o no por ni-

veles de enseñanza, pero en el correr de la lectura descubrimos ciertos encuentros en los discursos que prevalecían más allá de niveles, géneros y antigüedad en la profesión.

Con respecto a la primera pregunta realizada a los/as docentes —¿qué enseña en la escuela?—, encontramos que en la mayoría de los casos, los/as profesores/as describen una realidad en la cual la educación física va de la mano de la *educación integral*. Una educación que va más allá de los contenidos de la propia disciplina, la pedagogía, la didáctica, los diseños curriculares (que, vale aclarar, proponen trascender la dimensión disciplinaria por medio de nuevos conceptos paradigmáticos, por ejemplo: inclusión, diversidad, comprensión, sujetos de derecho, género y sexualidad, etc.) mediante la enseñanza de valores, la formación de *personas*. Esta realidad que coexiste con otra, como es el desarrollo de los contenidos de la disciplina, que presenta el Marco General de la Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2007a). Según algunas opiniones, estos contenidos deberían ser secuenciados, organizados a través de los juegos en los primeros años, para llegar a la enseñanza de los deportes en los siguientes niveles.

Los documentos curriculares en diálogo con las prácticas docentes ponen de manifiesto la necesidad de ir más allá del desarrollo de los contenidos de la educación física, acompañados de otros saberes.

En palabras de los/as profesores/as entrevistados/as:

Una visión globalizadora, soy educador; [...] Enseñamos maneras de vivir, enseñamos aspectos de la vida cotidiana [...] mucho más que la enseñanza del contenido pedagógico; De todo un poco, [...] valores, respeto por uno mismo, por el otro, a estimular el espíritu crítico, la solidaridad. Todo esto a través del deporte, la gimnasia, los juegos; [...] Capacidades motrices y deportes; [...] contenidos [...] (Extractos de entrevistas a docentes de nivel primario y se-

cundario, 2014).

Aquí se observa que al enseñar educación física no solo se aborda lo específico de la disciplina sino que se lo articula con una educación integral relacionada con las cuestiones de la vida cotidiana. De esta manera, si la disciplina y sus contenidos se aplican a la toma de decisiones y a la resolución de situaciones en el día a día, para la mayoría de los/las profesores/as la educación física tiene más sentido.

En relación con la pregunta: ¿Cuáles son los saberes que posee un/a profesor/a de educación física que logra que los/as estudiantes acepten y se entreguen a las prácticas corporales?, si bien la mayoría de los/as docentes reconoce los saberes propios del área —brindados por su carrera universitaria y también establecidos en los diseños curriculares— algunos mencionan que es necesario apropiarse de estos y al mismo tiempo saber decidir sobre los contenidos, saber instrumentarlos, o apoyarse en las estrategias didácticas. Aquí aparece lo *artesanal*, la toma de decisión para adecuar los contenidos a cada práctica docente según el nivel, la institución, el lugar geográfico, etc.; en suma, *situando esa práctica*.

A este desafío de articular el *deber ser* con la realidad situada de cada institución se le suma la capacidad individual de cada profesor y cada profesora de vincularse con los diferentes grupos de estudiantes por medio de lo afectivo y la motivación, ese plus que permite llegar de manera significativa al momento de transmitir los saberes y sus contenidos.

Como expresaron algunos/as profesores/ras entrevistados/as:

Esos saberes mínimos [...] o mejorarlos; [...] Lo que tenés que... que ahí arranca todo; [...] De darle a él (alumno/a) lo que necesita, no lo que nosotros sabemos; [...] Debe tener empatía [...], debe ser muy observador (el/la Profesora); [...] se conjuga todo, lo afectivo y lo motriz (Extractos de entrevistas a docentes de nivel primario y secundario, 2014)

Una conclusión parcial, entonces, es que no cabe duda que cuando ejercen sus prácticas, los/as profesores/as no solo planifican sobre el deber ser que plantean los diseños curriculares poniendo énfasis en la elección de las estrategias didácticas: también consideran necesario generar un buen vínculo de empatía, que navega sobre la motivación y lo afectivo, para luego desarrollar lo planificado de modo que sea recibido por los y las estudiantes.

En la misma línea interpretativa, analizamos el decir de los/as profesores/as ante la siguiente pregunta: ¿los/as profesores/as de educación física reconocen tener saberes propios, conjuntos de rutinas y códigos que los legitiman en la escuela?

Al momento de reconocer saberes propios, la gran mayoría asume que sí están relacionados con lo específico del área (los contenidos); poseen la formación recibida académicamente que legitima estos saberes y también las rutinas y códigos. Las rutinas son las que se reproducen necesaria y sistemáticamente como un modo de práctica al enseñar, podemos decir más relacionadas al método. También se incluye a los/las docentes que sostienen no tener una rutina, en el sentido de que su rutina es *no tenerla*, y basar las clases —sobre todo de nivel inicial y primario— en el juego y la enseñanza de la técnica según la necesidad del estudiantado. Resaltan que hay que desarrollar el currículum teniendo en cuenta a los/las alumnos/as; generar códigos que legitimen las prácticas, por ejemplo, la forma de vincularse con los/las alumnos/as “sentándose en el piso”, “realizar contacto físico al saludarse”, “mostrando una actividad” (en primaria).

En palabras de otras/os profesoras/es entrevistadas/os:

Los saberes pueden ser iguales pero los códigos y los mecanismos varían y se adecúan a cada institución y a cada persona de cada institución. Esto lo relacionamos con el contexto y la realidad situada que se modifican según idiosincrasia e impronta institucio-

nal que produce su historicidad y la reproducen los actores sociales de esa institución (Entrevista a docentes de nivel `primario y secundario, 2014).

Ante la pregunta acerca de qué la/lo motiva a enseñar aparecen conceptos como “la vocación”, “con pasión”, “para modificar la realidad”, “por el placer de enseñar”, “para transmitir conocimientos”, “creo en la utopía”; en palabras de un profesor de primaria y secundaria: “para cambiar el mundo” (Extractos de entrevista a docente, 2014).

Algunas son manifestaciones de sentidos, de los/las profesores/as que ponen énfasis en su elección de querer enseñar: “Algo que viene de adentro” (profesora de primaria, entrevista, 2014); coinciden en que son un instrumento para el cambio: “No te digo cambiar el mundo, querer mejorar el mundo [...]”, en el mismo sentido que otro profesor que cita a Bono (líder de la banda de rock U2) cuando dice: “No puedo cambiar el mundo, pero puedo cambiar mi mundo” (2014).

Las observaciones realizadas nos animan a concluir que, en general, hay coincidencias entre lo que los/as profesores/as *dicen* y lo que *hacen* en términos de discursos y prácticas; la pasión por la profesión elegida; el énfasis de enseñar lo que les apasiona; el compromiso con el diseño curricular. También en la elección de una determinada escuela para seguir trabajando, la secuenciación de los contenidos entre clases, lo artesanal al momento de plantear cambios en la enseñanza porque el aprendizaje no es el esperado —y, paradójicamente, la repetición de rutinas que han sido exitosas—, la importancia del juego en la escuela primaria y la del deporte escolar. Estos, entre muchos otros aspectos más, muestran cómo se construyen los roles de profesor o profesora de educación física que comparten estructuras de clases, metodología, pero que al mismo tiempo recrean y resignifican según las instituciones escolares, que se caracterizan por ser dinámicas, con impronta, con historicidad, y sobre todo, diferentes y heterogéneas.

Las mismas carecerían de sentido sin la presencia del alumnado y de los/las docentes en general, y los/as profesores/as de educación física en particular, atravesados por un vínculo afectivo significativo al dar sus clases.

Conclusiones

Convive en las prácticas docentes el diálogo con el diseño curricular, sobre todo en los discursos orales, al momento de enseñar saberes propios y para la educación integral, en el sentido que abarca todas las dimensiones humanas, la idea de un desarrollo completo y total por medio de procesos y procedimientos para perfeccionar al sujeto.

Se suma una valoración extracurricular cuando se trata de reconocer que la mayoría de las veces deben recurrir, para enseñar los saberes específicos de la educación física, a la creación de un vínculo primario, más relacionado con la afectividad, la empatía y lo emocional, para dar lugar luego a dichos saberes específicos. Lo afectivo es contenido genuino para el proceso construido en tanto que emerge de los niños y niñas como una necesidad y se replica también en jóvenes del nivel secundario. Pensarlo y analizarlo desde el estudiantado amerita una nueva investigación.

Nuestras conclusiones coinciden con la propuesta de las neurociencias: no hay razón sin emoción. Atender a las emociones aporta a un mayor aprendizaje; administrar las emociones lleva a una mejor atención como método de enseñanza.

El estudiantado rescata sus recuerdos y relatos dentro de las clases de educación física, desde el placer, la afectividad, la calidez y calidad del trato con sus profesores y profesoras. Son estos docentes quienes instrumentan como metodología el conocimiento de los mismos recuerdos y relatos sobre el deporte que les enseñan o lo que transmiten en el juego y la gimnasia, a la hora de expresarlo verbalmente.

Descubrimos que para el estudiantado como también para los y las profesores/as, promover buenos vínculos es parte de la estrategia metodológica para el aprendizaje y la enseñanza, donde se ponen en juego como recursos la emoción, el vínculo y la afectividad tanto en las palabras como en la acción. Este hecho corre el velo del sesgo sexista en el momento de comprometerse desde los sentimientos y emociones al dar clases.

La enseñanza artesanal que se menciona en el trabajo necesita de los saberes específicos propios de la educación física, así como de los vínculos afectivos y emocionales. Estos involucran no solo al estudiantado que aprende, sino a aquel que enseña y se relaciona desde las emociones.

Seguiremos investigando convencidos/as de las formas en que estos modos contribuyen, son reveladores y al mismo tiempo son condicionantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes específicos de la educación física.

Para finalizar, pretendemos dar cuenta y avanzar en cómo la enseñanza artesanal relata, significa, resignifica y formaliza toda aquella práctica docente que por el momento no se narra en la mayor parte de los libros.

Referencias bibliográficas

Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución N.º 45/08 (2008).

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.

Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13329.pdf>

DGCyE (2007a). *Marco General de la Política Curricular, Niveles y Modalidades del Sistema Educativo.* La Plata: DGCyE.

DGCyE (2007b). *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.* La Plata: DGCyE.

DGCyE (2008). *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria.*

- Educación Física, 2º año.* La Plata: DGCyE.
- Femenías, M. L. y Spadaro M. C. (2013). Subvirtiendo las estructuras de los saberes: Algunas reconsideraciones sobre sus presupuestos. *Labrys, études féministes/ estudos feministas*, janvier / juin-janeiro / junho. Recuperado de <https://www.labrys.net.br/labrys23/filosofia/marialuisa.htm>
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pichón Rivièrè, E. (1978). *El Proceso Grupal: del Psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ron, O. y Fridman, J. (coords.) (2015). *Educación Física, escuela y deportes. (Entre)dichos y hechos*. La Plata: FaHCE-UNLP.

Fuentes

- Ley Nacional N.º 26.150 de Enseñanza Sexual Integral. 2006. Disponible en http://www.ossyr.org.ar/PDFs/2006_Ley26150_Educacion_sexual_integral.pdf
- Entrevistas a docentes de educación primaria y secundaria de la provincia de Buenos Aires, año 2014.

Palabras Finales

Homogeneidades, diversidades y particularidades en la enseñanza de la educación física escolar. Productos que las tradiciones no nos dejan ver

Oswaldo O. Ron y Jorge L. Fridman

Como señalamos en la Introducción, nuestras investigaciones actuales se circunscriben a preocupaciones relacionadas con la educación física escolar. Llevamos algunos años de búsquedas¹ en torno a preguntas y temas de la educación física escolar como nuestra primera opción. Justifica este interés el hecho de que en Argentina, se encuentra legitimada como campo de conocimiento y como asignatura escolar, con desarrollos en muy diversas dimensiones que la significan y constituyen, que definen saberes y destacan prácticas corporales propias, específicas, inscriptas como juego, gimnasia, deporte y actividades en la naturaleza y al aire libre. En ese espacio, en esa institucionalidad, la educación física es una fuente de producción “inagotable”.

¹ Desde los primeros estudios abordamos la identidad de la educación física como problema en perspectiva de práctica escolar (1994-2002); y luego de un *impasse* retomamos preguntas pendientes en un proceso iniciado en el año 2009 y que continúa hasta la actualidad.

Por otra parte, y como indicamos en escritos anteriores (Ron, 2003) si bien no existe fuera de la escuela un grado de legitimación disciplinario equivalente al logrado en ella, sí podemos hablar de un tipo de reconocimiento social que conlleva demandas de intervenciones y de desarrollos. Tales demandas amplían el ejercicio profesional y potencian el campo de conocimientos y saberes dando lugar a un crecimiento continuo, sostenido a partir de las referencias y construcciones disciplinarias propias, y aunque pueda parecer contradictorio, inherentes a la escuela.

No es nuestra intención debatir aquí la posibilidad de una educación física no escolar, pero sí señalar que los profesores de educación física intervienen en otras instituciones con perspectiva educativa, en las que reproducen —al menos en sus formas nodales— muchas de las justificaciones, principios, estructuras y saberes con los que se significa y constituye en la escuela. Son esas intervenciones las que los colocan en un lugar de relación novedoso, en tanto permiten también diversidad de resignificaciones conceptuales y producciones (técnicas, lingüísticas, metodológicas, siempre sociales) vinculadas con el cuerpo y las manifestaciones corporales y motrices. Sin duda, esas resultantes, esos productos, acompañan las intervenciones de los profesores en un marco de relativa autonomía de las instituciones en las que actúan —y enseñan—, pues ingresan, y de esa se manera se constituyen, como parte de sus saberes con independencia del nivel de conceptualización y reconocimiento que logren, o formalicen, con respecto a ellos.

Es indudable que las demandas sociales implican el reconocimiento de un tipo de saber —decimos ahora un saber específico— que se apoya, respalda y articula con lógicas gímnicas, lúdicas o deportivas, aunque no necesariamente inscripto de manera formal en un campo que bajo una denominación legitimada totalmente los integre, como lo es en el caso de la educación física escolar.² La demanda es

² Entendemos a la educación física como un campo de conocimientos que contiene e integra a estos saberes —gimnasia, juego, deportes, actividades en el medio natural— de forma

al profesional como especialista, experto y conocedor de la gimnasia y las gimnasias; del juego, de juegos y del jugar; de las actividades al aire libre y de propuestas para el tiempo libre, el ocio y la recreación; y de los deportes. Esta pertenencia y participación profesional múltiple, y de novedosa diversidad, hace que se produzcan y circulen formas y prácticas de enseñanza, de programación, de organización y de gestión, por nombras algunas, que no siempre se manifiestan o se ven con claridad. Por ello, también podemos sostener que muchas de las cosas que los profesores hacen y dicen en ocasiones pueden parecer descontextuadas, incongruentes o carentes de sentido con respecto a lo esperado en determinada institución o contexto, sea porque no responden a lo que las instituciones y sujetos reclaman o porque no replican, reproducen, lo que corrientemente se realiza. Estas prácticas también suelen construirse y significarse en sus diversas maneras de vincular, y ser a la vez de gestión y educativas, o de enseñanza y políticas, con lo cual su complejidad se acrecienta.

En el estudio en curso,³ observamos cómo muchas prácticas entendidas o denominadas como gimnasia poco aportan —o poco parecieran aportar del modo como se las presenta— al conocimiento del cuerpo y a una mejor relación entre del ser humano, su cuerpo y el entorno; menos aún dan cuenta de un carácter sistemático que contribuya a esa intención. Igualmente, aunque la educación física escolar se debata en torno a qué gimnasia y cuál metodología debe ser enmarcada, sin duda su tratamiento es algo siempre presente.

A la vez, basados en análisis de registros de observaciones de situaciones de juego y en sus relaciones con el jugar, descubrimos que

diferente a como se han desarrollado cada uno de ellos en su configuración independiente, autónoma (relativa). A la vez, no está de más señalar que también debe reconocerse que las producciones corporales presentes en la escuela no siempre son generadas en ella.

³ *Educación Física y escuela: ¿qué enseña la educación física cuando enseña?* (11/H 697-2014-2015), AEIEF-IdIHCS (UNLP-Conicet), Programa de Docentes Investigadores, SPU-ME. NO FIGURA EN LA BILIOGRAFÍA.

el juego y el jugar practicados en la escuela no son siempre ni necesariamente algo libre o espontáneo, como lo señala toda la producción intelectual sobre el tema; sin embargo, ello no los hace “menos juego ni impide a los alumnos jugar”. También registramos que cuando la educación física habla de juego, o refiere al juego, describe el jugar con estos conceptos, claramente cosas distintas, aun cuando uno requiera del otro, o se signifique y constituya en y con el otro. En este sentido, la educación física evita análisis desde perspectivas flexibles, impone tradiciones y lógicas explicativas que, como efecto, limitan la visibilidad de prácticas lúdicas genuinas y propias de la escuela que bien podrían ser significadas y conceptualizadas de otro modo. También vimos que el deporte en la escuela poco tiene que ver con el deporte tal y como lo define la educación física académica, que resalta su carácter competitivo e institucionalizado y que omite referirse al carácter lúdico que lo enmarca y justifica. Menos aún considera los límites y posibilidades de hacer lugar, currículum mediante, a la competencia y la institucionalización.

Mirar la educación física escolar, sus prácticas y discursos, focalizando en las prácticas que se enuncian como juego, deporte y gimnasia, aunque en este caso ampliando la mirada hacia los productos y sus características no significadas, no visibilizadas —lógicas y manifestaciones lúdicas, gímnicas y deportivas— nos ha aportado nuevas perspectivas de interpretación que posibilitan explorar nuevas interpretaciones sobre esos conceptos, prácticas y saberes que muestran mayor proximidad con respecto a las prácticas. En otras palabras, la indagación nos permitió registrar prácticas y discursos que nos revelaron sentidos que diferirían de las convenciones y tradiciones con las que la educación física escolar se justifica.⁴

⁴ La educación física argentina se reconoce a sí misma a partir del juego, la gimnasia y el deporte. Esta perspectiva de justificación parece haber sido adecuada y suficiente hasta hoy; sin embargo, nuestros registros de clases, las planificaciones y los grupos de discusión,

Trabajamos sobre los conceptos juego, gimnasia, deporte y vida en la naturaleza para discernir qué se entiende por ellos, qué características y estructuras presentan, cuáles condiciones requieren,⁵ y descubrimos que conviven en este espacio usos o formas discursivas muy variadas. En paralelo, observamos y analizamos las formas y modos de vinculación entre los deportes, los juegos, las gimnasias y las actividades al aire libre y en la naturaleza, y advertimos que en esas relaciones vuelven a mostrar particularidades que parecen transformarlos, modificarlos, con independencia de que en ocasiones mantienen parte de sus especificidades. Sin duda, hay adecuaciones y reinterpretaciones que dan sentidos y significados particulares, tan particulares como las construcciones que los mismos profesores y alumnos realizan, como los propios modos de interpretar y proponer de los profesores y los alumnos. Estos sentidos y significados que otorgan los profesores parecen ser parte de su saber técnico-específico⁶ y, sin duda, se observan en lo relativo al saber enseñar⁷ y al saber institucional⁸, dimensiones desde las que trabajamos.

así como trazos del currículum, dan lugar a manifestaciones corporales menos especificadas y determinadas que comienzan a evidenciarse en las prácticas y los discursos de profesores y alumnos, y que están presentes en la escuela. Esas manifestaciones, que no pueden designarse con —o ajustarse a— los conceptos juego, gimnasia o deporte, parecen ser resignificaciones y modificaciones de estos, nuevas formas, menos estables, menos pasibles de quedar contenidas en sí mismas, por lo tanto diferentes.

⁵ Nuestra presunción era que cuando se habla de ellos se refiere a otras cosas, presentan otras características y propiedades a las asignadas en el currículum escolar; y aun cuando se sostienen en sistemas de referencia similares, son significados por profesores y alumnos de otra forma.

⁶ Utilizamos esta categoría para referirnos a saberes relacionados específicamente con los juegos, las gimnasias, los deportes y la vida en la naturaleza significados en el campo de la educación física.

⁷ Remite fundamentalmente a principios, criterios y formas de enseñanza; fines y valores de las prácticas; condiciones y procesos que conforman la enseñanza; cómo se transmiten y qué sostiene esa forma de enseñanza.

⁸ Incluye el análisis del marco político-contextual-institucional; políticas del Estado, la legislación vigente, las tradiciones locales respecto del deporte, documentos curriculares, circulares, etc.

Este estudio nos permite concluir, en términos generales, que:

- a) Los profesores de educación física en la escuela enseñan a partir de conceptos como juego, gimnasia, deporte y vida en la naturaleza, aunque las enseñanzas que plantean no se limitan o atan a lo que por convención se dice o entiende de ellos, tanto si se consideran los diseños curriculares cuanto si observamos sus clases o analizamos sus cuadernos de campo y planificaciones. Estos conceptos funcionan como macroestructuras o esquemas de organización conceptual, y fundamentalmente de justificación disciplinaria validada, a partir de los que luego se articulan saberes o conocimientos más particulares, desde los cuales se fundamentan el “hacer práctico” y las prácticas de la educación física, tanto porque las tradiciones así parecen exigirlo cuanto porque la educación física y la enseñanza de la educación física escolar encuentran en ellos razones suficientes como para justificarse.
- b) Cuando los profesores y los alumnos se refieren a juego, gimnasia y deporte incluyen y aluden a cosas muy diversas, señalan características y propiedades que en ocasiones hasta pueden no ser coincidentes y dan cuenta de diferentes maneras de vincularse con la cultura, los medios, el ocio y las emociones, sin que ello obstaculice la enseñanza; por el contrario, motorizando las prácticas, enriqueciendo los sentidos y significando nuevos modos, aunque no siempre sean explicitados por ellos. De algún modo, aquello que señalamos en estudios anteriores en cuanto a que el deporte es un concepto polisémico —como también lo indican intelectuales clásicos del campo— se muestra como válido para el juego y la gimnasia. A la vez, pudimos advertir que esa condición de concepto polimorfo vista en el deporte de la escuela también puede observarse cuando se habla de juego, de gimnasia y de actividades en la naturaleza y/o al aire libre;

c) Si bien no era una búsqueda de este proyecto, ha sido un hallazgo que las propuestas y formas de enseñanza se caracterizan por estructurarse y desarrollarse de forma artesanal; son los propios profesores quienes configuran esas formas a partir de su experiencia, sus creencias, elementos de su formación profesional y de conocimientos propios de la vida social. No percibimos un método único y universal. Podríamos decir que advertimos que cada profesor da forma a su método de enseñanza.⁹ Observamos inclusive que un mismo profesor puede estructurar su propuesta de modo diferente o del mismo modo en cada clase. No advertimos que el *cómo* sea un problema en las prácticas. Sin embargo, sí notamos algunas tensiones si consideramos el *qué* se enseña, pues allí no podemos decir que los discursos —orales o escritos— de los profesores coincidan con aquello que sucede o desarrollan en las clases, aunque no logramos todavía esclarecer las razones de ello. También descubrimos que los profesores organizan su intervención sobre la base de algunos principios didácticos que podríamos considerar generalizados: propician el protagonismo de los alumnos, estimulan la experimentación y la prueba, se apoyan principalmente en la observación y la convierten en una herramienta analítica para ordenar y ajustar sus propuestas, intentan conciliar los intereses educativos de su intervención con las expectativas de los alumnos con respecto a la educación física, entre otros.¹⁰

d) Los alumnos reclaman entretenimiento, diversión y disfrute como parte constitutiva de las propuestas y de las formas de des-

⁹ Entendemos al método de enseñanza en el sentido en que es definido por G. Sacristán.

¹⁰ Muy a nuestro pesar, no abordaremos en detalle estos principios didácticos enunciados en esta publicación, aun cuando contamos con elementos suficientes como para avanzar en una descripción más detallada y particular, pues su tratamiento será tema nuestro proyecto en curso relativo a recuperar las perspectivas de profesores y alumnos en la enseñanza de la educación física.

envolvimiento de la educación física escolar, y esta encuentra que la emoción, la afectividad y los vínculos se constituyen en piezas de importancia, centrales, en las clases. En este sentido se destaca en los registros la preocupación por parte de los profesores, sobre cómo “administrar” los vínculos en una clase para crear un clima que aliente y valore la participación activa y la posibilidad de realización frente a desafíos o propuestas desafiantes. Como contraparte, en el discurso de los profesores y directivos emerge a la vez una exacerbación del sentido de la afectividad y no de este enmarcado en el saber profesional como uno de los principales reaseguros de la legitimación disciplinaria. Mencionan recurrentemente a la afectividad, a las emociones y al control de los grupos confundiendo situaciones propias del dictado de clases con maneras de construir condiciones que permiten darlas.

e) Con respecto al juego parecería evidente que en las clases es un medio, un recurso empleado para la enseñanza, pero también es claro que los profesores proponen en sus clases más juegos y propician el jugar más que lo que documentan ante las autoridades, tanto en los libros de temas como en las planificaciones. No obstante, a la vez, el juego como contenido resulta de un tratamiento mayor al que se propone en los lineamientos curriculares. Una complejidad registrada tiene que ver con que, en palabras de los profesores frente a la pregunta sobre qué se enseña a partir del juego, si bien sus respuestas son muy variadas y diversas, reflejan con mucha fidelidad lo que se registra a partir de la observación de las clases, pero también debe señalarse que resulta imposible hallar una respuesta idéntica. Sin embargo, cuando los alumnos se refieren al juego lo definen como “medio para” y “divertido”, algo que se disfruta. No obstante las diferencias que podrían enumerarse, se observa coincidencia entre profesores y alumnos en cuanto a que los primeros producen en las clases el lugar, el con-

texto y la ocasión para que en la acción de juego ambos actores coincidan en un hacer compartido. Si este espacio, este permiso, esta posibilidad no ocurren en las clases, entonces el juego (para ser más precisos, el jugar) desaparece como contenido escolar.

f) En cuanto al deporte, observamos que los profesores están provistos de un saber muy específico sobre el mismo que no es posible encuadrar de manera tajante y fija en un modo teórico determinado. Por el contrario, parecería que su desenvolvimiento es resultado de la conjugación de diversas experiencias y lecturas derivadas de campos muy distintos correspondientes a lo pedagógico, lo social, lo cultural, etc. A la vez, ese modo flexible, atado fuertemente a procesos biográficos —formación, experiencia deportiva, consumo deportivo, etc.— parecería ser lo que les permite ser “usuarios críticos” de las prescripciones curriculares y da lugar a observaciones, cuestionamientos, discusiones y, por lo tanto, a posicionamientos diferenciados sobre la competencia y el rendimiento presentes en el campo como tradiciones discursivas. Por otra parte, esa misma flexibilidad les posibilita recurrir a categorías como la de juego deportivo para valerse de ellas como puntapié inicial para enseñar el deporte. De esta forma redescubrimos a los profesores como portadores de un saber, una práctica, que los habilita para recrear los conceptos en vinculación con los problemas que se les plantean, inherentes a la práctica. En este punto hallamos alguna diferencia entre el discurso del profesor y los diseños, pues para el docente el juego deportivo es una herramienta de enseñanza con anclaje en la lógica de un deporte en particular, mientras que para el Diseño Curricular es un saber con identidad cultural propia y separada del deporte que se trabaje. En este sentido, podemos agregar que estaríamos en presencia de un deporte que se constituye en la enseñanza, ajustado a una realidad concreta y presente, del cual el profesor y los alumnos son

artífices sin que ello signifique que la escuela o la educación lo valoren como conocimiento producido. Para cerrar este punto, en palabras de los profesores, los alumnos reclaman entretenimiento, diversión y disfrute como parte constitutiva de las propuestas y de las formas de desenvolvimiento deportivo en la educación física escolar.

g) Con referencia a la enseñanza de la gimnasia, hallamos que se presenta bajo la forma de ejercitaciones sistematizadas en las que la regularidad o “ciclicidad” se observa en la clase misma, pero no en las clases siguientes. La gimnasia en la escuela adquiere una sistematicidad adaptada a partir de las posibilidades del plan de clase y de los contenidos a enseñar. Esta sistematicidad se refleja al enseñar los procedimientos, las formas y los modos mediante los cuales han de ejercitarse las capacidades motoras y la enseñanza de las destrezas y habilidades de la gimnasia y el deporte. Allí las tasas de movimientos empleados en las ejercitaciones de las capacidades motoras guardan un cierto grado de correlación con respecto a la carga necesaria para producir un desarrollo de tales capacidades, en tanto que, cuando el propósito de la clase está orientado a la enseñanza de las destrezas y habilidades propias de la gimnasia y del deporte, la sistematicidad de las diferentes formas de movimiento presenta variaciones en la cantidad de ejercitaciones y en los tiempos de práctica. Por otra parte, con respecto a los propósitos de la gimnasia en la escuela, podemos señalar que coexisten en las clases tres dimensiones según las cuales se manifiesta esta práctica en el ámbito escolar: 1) con relación a los métodos y formas gímnicas de acuerdo a las cuales se ejercitan las capacidades motoras; 2) con relación a la enseñanza de las destrezas y habilidades que ponen en movimiento al cuerpo en tales capacidades; y 3) con relación a los *drills* o las ejercitaciones que recrean situaciones predeterminadas orientadas a la re-

solución de los problemas de movimientos (técnicos o tácticos) de los juegos deportivos, que evidencian una marcada predisposición hacia la ejercitación de las capacidades corporales y motrices. A la vez, hemos podido observar que conviven en las clases preocupaciones por el cuidado de los aspectos técnicos en las diferentes formas de movimiento de las capacidades corporales, con la idea de “naturales” que adquieren ciertos movimientos de la gimnasia.

Por otra parte, advertimos que la enseñanza de la gimnasia en la escuela se apoya recurrentemente en *drills* o ejercitaciones sistematizadas orientadas a la resolución de los problemas de movimientos técnicos o tácticos de los juegos deportivos. Por su constitución, estas ejercitaciones claramente deben ser consideradas como un tipo de manifestación propio y característico de la gimnasia en la escuela, que refleja parte de sus principios y propiedades.

La gimnasia en la escuela se sitúa en un contexto que la define en términos de organización y objetivos, y presenta particularidades que la caracterizan al tiempo que le imponen requerimientos. A partir de tales particularidades, esta gimnasia reinterpreta y resignifica las reglas de ejercitación al constituir en la estructura de la clase ejercitaciones sistematizadas cuyo propósito o intencionalidad estaría en relación con enseñar la lógica con la cual se constituye, permitiendo a los estudiantes explorar diferentes formas de movimientos y, a partir de ello, establecer nuevas relaciones con su cuerpo en función de la experimentación de las diversas técnicas corporales. La gimnasia en la escuela tiene como objetivo enseñar a los estudiantes formas de organizar los movimientos, sin adecuarse (ni necesitar hacerlo) a los fundamentos fisiológicos que regulan la carga externa para lograr tal propósito. De manera que la sistematicidad de la gimnasia está presente en el plan de clase, y desde ella pueden buscarse regularidades y permanencias pero no hacia el desarrollo funcional sino hacia la

búsqueda de la comprensión que los estudiantes deben tener sobre esta práctica corporal.

h) Con respecto a los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires para la Educación Física podemos señalar que resultan poco claros acerca de qué enseña dicha asignatura. Pese a utilizar el término “contenidos educativos”, que remite a ciertas concepciones pedagógicas que se oponen a posiciones tecnocráticas de la educación (Stenhouse, 1992), se refieren a este concepto de distintas formas. Tomando como ejemplo los diseños curriculares para la educación secundaria (DGCyE, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2010, 2011a, 2011b), los contenidos por momentos se enseñan, se tratan, se desarrollan, se utilizan como medios, así como se explicita que “constituyen objetos culturales valiosos para la disciplina y reconocidos como significativos para el contexto sociocultural actual para la formación del alumno/a” (DGCyE, 2011a, p. 135). Sin embargo, al analizar los contenidos que son enunciados vemos que no responden a dicha definición, ya que nos encontramos con algunos como los siguientes: “Capacidades condicionales: La resistencia aeróbica general; La fuerza rápida y su desarrollo en los grandes grupos musculares; La flexibilidad general; La velocidad de desplazamientos en trayectos cortos y variados” (2011, p. 149). A la vez, al analizar las narrativas de los profesores de educación física del nivel secundario con relación a qué enseña la materia, encontramos que el eje primordial se encuentra en: 1) la transmisión de valores, respeto y vínculos solidarios, y el interés por la práctica más allá de la institución escolar, incorporando como “medio” para ello al deporte, el juego y la gimnasia; y 2) la “enseñanza” de capacidades motrices y deportes. Como vemos, lo que para algunos autores del campo disciplinario (Gómez, 2003; Gayol, 2015) son los contenidos de la educación física, en las presentaciones de los profesores se transforman en medios para la enseñanza de diferentes cuestiones, mientras que el diseño curricular presenta una visión

contradictoria, dado que algunas veces son entendidos como contenidos y otras el contenido estaría centrado en la corporeidad. Estas modalidades de ver la enseñanza están vinculadas a la forma de concebir a los contenidos; a la consideración de los alumnos; la idiosincrasia institucional; la formación; la trayectoria profesional del docente; los recursos materiales, entre otros factores.

No obstante el valor de lo descubierto, enunciado aquí solo en parte, la complejidad del tema y la amplitud del abordaje obligan a continuar y extender la búsqueda, aunque focalizada de modo particular, en las perspectivas menos consideradas hasta ahora: la de los profesores y los alumnos, actores principales en el proceso. Desde estas perspectivas se pretende avanzar en pos de una mayor comprensión sobre qué se enseña.

Pretendemos profundizar y precisar los resultados conseguidos, ampliar las posibilidades de contrastación de la información disponible en la necesidad de mantener nuestra mirada sobre estos conceptos y problemas, observando e indagando más minuciosamente. Disponemos de información suficiente proveniente de diseños curriculares, planificaciones, textos disciplinarios, registros de clases. Resta trabajar centrados en el registro y la recolección de información relativa a la voz de estos dos actores en particular.

Por otra parte, hablar de una educación física que produce prácticas, saberes y conocimientos que desbordan las conceptualizaciones tradicionales sobre el juego, la gimnasia y el deporte claramente implica hablar de otra educación física. Observaremos qué enseña la educación física escolar en la perspectiva de profesores y alumnos, en la pretensión de recuperar esa forma no unívoca de conceptualizarlos en la relación de sus productos y de los sentidos y significados que los caracterizan; de sus modos y formas de conceptualización; de los productos en la propia perspectiva de quienes los producen y se valen de ellos, de quienes los resignifican y ponen en situación escolar, en

manos de quienes los requieren y los utilizan, desde un contexto que los valida. Todo ello para comprender y explicar qué significa hablar de gimnasias escolares, juegos escolares y deportes escolares, y a la vez intentar reconocer qué tipo de saber es el que hace posible esas enseñanzas, que indudablemente no es solo el saber gímnico, el saber lúdico o el deportivo.

Referencias bibliográficas

- DGCyE (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria. 1º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008a). Introducción al Diseño Curricular de Educación Física. – 310 – La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008b). *Diseño curricular para la educación secundaria. 2º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008c). *Diseño curricular para la educación secundaria. 3º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. 4º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5.º año: Educación Física*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2011b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6.º año: Educación Física*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2011c). DEF: Documento Técnico N° 2/2011- La Educación Física y el Deporte. La Plata: DGCyE.
- Ron, O. (2003). El campo de la Educación Física: constitución, saber y rasgos. En V. Bracht y R. Crisorio (coords.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Al Margen.
- Ron, O. (Dir.) (2014-2015). *Educación Física y escuela: ¿qué enseña la educación física cuando enseña?* 11/H697 (Proyecto de investigación).

Materiales e insumos generados en el trabajo de campo de la investigación: planificaciones, libros de temas, registros de observaciones de clases de Educación Física, entrevistas a profesores y grupos de discusión.

Anexos

1. Observación de una clase

Institución: Colegio Inmaculada

Actividad observada: Clase Educación Física 2º año secundaria (mujeres)

Fecha: 23/3/2012 Hora: desde 12 hasta 14

Tema: Deporte vóley.

Lugar; cancha de vóley en Gimnasio cerrado.

La profesora reúne a las alumnas sentadas en ronda e inicia la clase analizando la elongación como parte de la entrada en calor y vinculada a la técnica de desplazamientos en el vóley. Puntualiza en la forma correcta de ejecución, los objetivos de cada uno y el contexto de la práctica en el cual son incluidos. Para comenzar con la práctica establece un orden comunitario individual. Recorre el espacio y genera interrogantes cómo: que grupo muscular elonga? Por qué? Luego trote durante X cantidad de minutos controlado por cronometro.

A continuación utiliza las líneas de la cancha para proponer consignas relacionadas a diversos tipos de desplazamientos:

- Skiping (refuerza la técnica del acompañamiento de brazos)
- Desplazamiento de frente, lateral y hacia atrás siguiendo la línea (refuerza la idea de mirar siempre hacia adelante, todas con un mismo frente.
- Interviene proponiendo la manera de desplazarse hacia atrás (la postura de hombros hacia adelante para no caerse)

- Ídem, pero cambiando de sentido de la carrera

Ahora se ubican de a dos en hileras. Distribuye una soga corta a cada hilera. Le pide a una alumna que tome una soga y muestre como salta mientras explica una técnica diferente de saltar pasando un pie y el otro, y les comenta que el objetivo de esta actividad es facilitar los desplazamientos en la cancha. Mientras saltan, propone que la compañera observe y corrija. También que se realice en velocidad (Dice: la rapidez es según cada persona porque lo importante es que salga bien).

Actividad 2: Ídem anterior pero doble salto con cada pie.

Actividad 3: dos saltos con un pie y uno con el otro. Va alentando a las alumnas que van cumpliendo con el objetivo de la tarea y recibe todos los interrogantes que le plantean.

Reúne a las alumnas sentadas en ronda, y les consulta sobre como salió la actividad de observación de la compañera. Dice: Saben que lo que no quiero es que se rebote en el salto. Para qué sirve en el vóley? Llegar velozmente a una pelota por automatización de los desplazamientos, garantiza que la jugadora podrá pensar y concentrarse en otras cosas dentro del partido, como por ejemplo ver la pelota y resolver como la juega.

Break para hidratación.

Actividad 4: En tríos y en hileras. Recibo, tomo la pelota – auto pase y golpeo. Les pregunta por qué creen que ella les pide que tomen la pelota en la recepción. Dice: para acomodarse, para que la pelota salga bien de las manos hacia la compañera que está enfrentada. Practican.

Luego las reúne nuevamente y les pide que observen como ejercita uno de los tríos, les da el momento para mirar y les pregunta sobre esa situación. Se habla de las características técnicas de tomar a pelota encima de la cabeza.

Actividad 5t: ídem anterior pero si estoy de un lado golpeo la pelota todo el tiempo y del otro la tomo – autopase y golpeo.

Observa las actividades e interviene preguntando qué decisión tomar cuando la pelota es larga?

Mientras practican la profesora va demarcando un rectángulo con conos a cada trío. Les remarca que es importante tomar decisiones teniendo en cuenta ese espacio y la red que está de por medio. Sugiere que para completar el ejercicio conviene realizar pases con parábola alta, así les da tiempo para llegar al otro lado y prepararse para la siguiente recepción.

Ahora introduce la variable numérica, para contar cuantos pases son capaces de realizar sin que se caiga la pelota.

Las reúne y pregunta sobre el principio de triangulación. Un armador, un punta y zaguero. Mediante la demostración en tríos, explica las funciones de cada una en el ejercicio de triangulación. Comenta que los ejercicios se realizan porque luego los tenemos que aplicar al juego y les comenta las situaciones problemas puntuales dónde se pueden aplicar.

Se ubican en tríos a los lados de la red y comienza la actividad 6.

A la voz de: Alto, cambian las posiciones y los roles en la actividad. Luego va pasando por cada grupo y les pregunta si saben que posiciones son y que deberían hacer. Interviene preguntando sobre hacia dónde se dirige la pelota y la golpeo de ésta manera? Debo acompañarla hasta el final antes de que se desprenda de las manos para que no se vaya para cualquier lado.

Stop en la actividad, las alumnas se sientan. Arma canchas reducidas con conos. Un punta, un armador y un zaguero, les refuerza la posición de todos en la cancha, incluso quién mira a la red y quien se posiciona de costado. Partido respetando esas 3 funciones.

Les pide que lleven la cuenta y que jueguen todo el tiempo. Cuando ve que pueden resolver esta situación, o que ganan punto les permite rotar.

Terminada la explicación, con intervención en juego y refuerzo de los posibles errores se disponen todos los grupos a jugar este partido

de 3 vs 3. (Faltando 13 minutos para concluir la clase). No se realiza saque técnico sino que lo hacen como puedan con la idea de que pase del otro lado de la red y pueda poner en juego la pelota para sus compañeras.

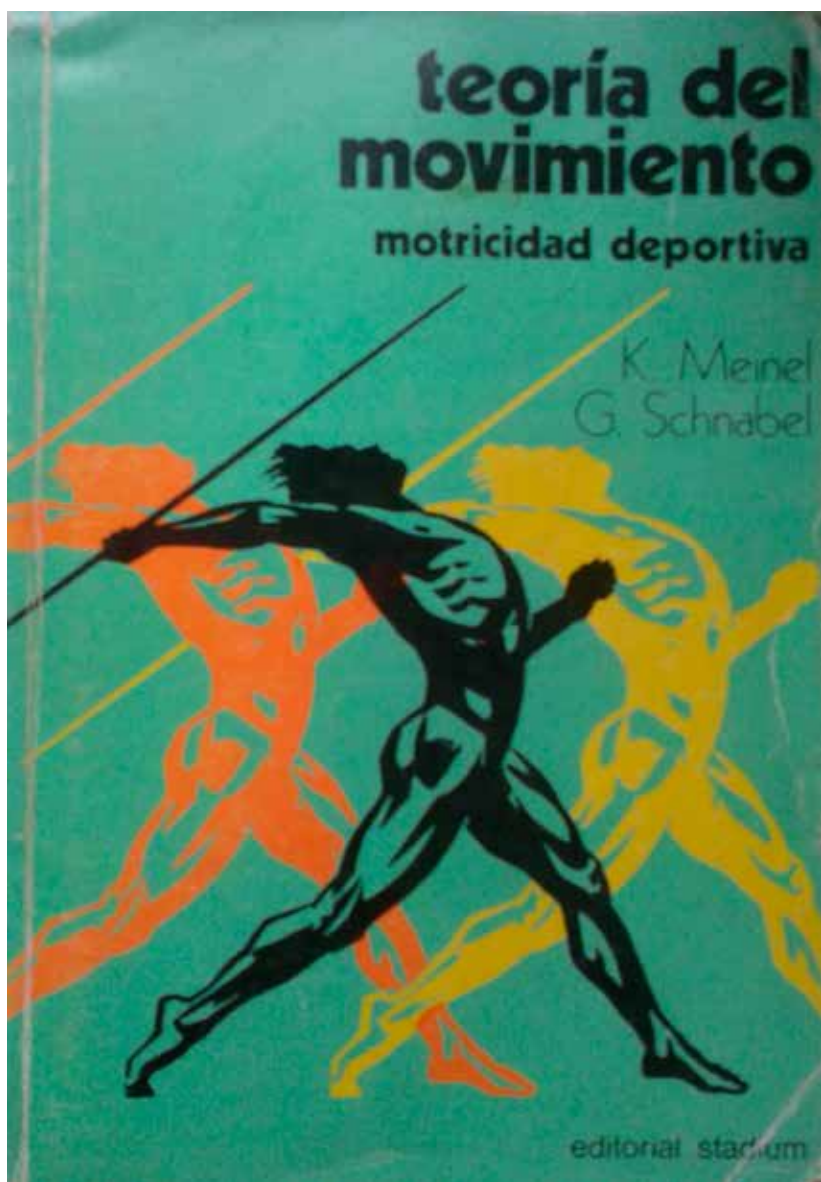
Cuando es necesario se acerca y corrige la técnica mostrándoles, ubicándoles los brazos y comentándoles sobre posibles dificultades para el juego que implicaría realizarla de esa forma.

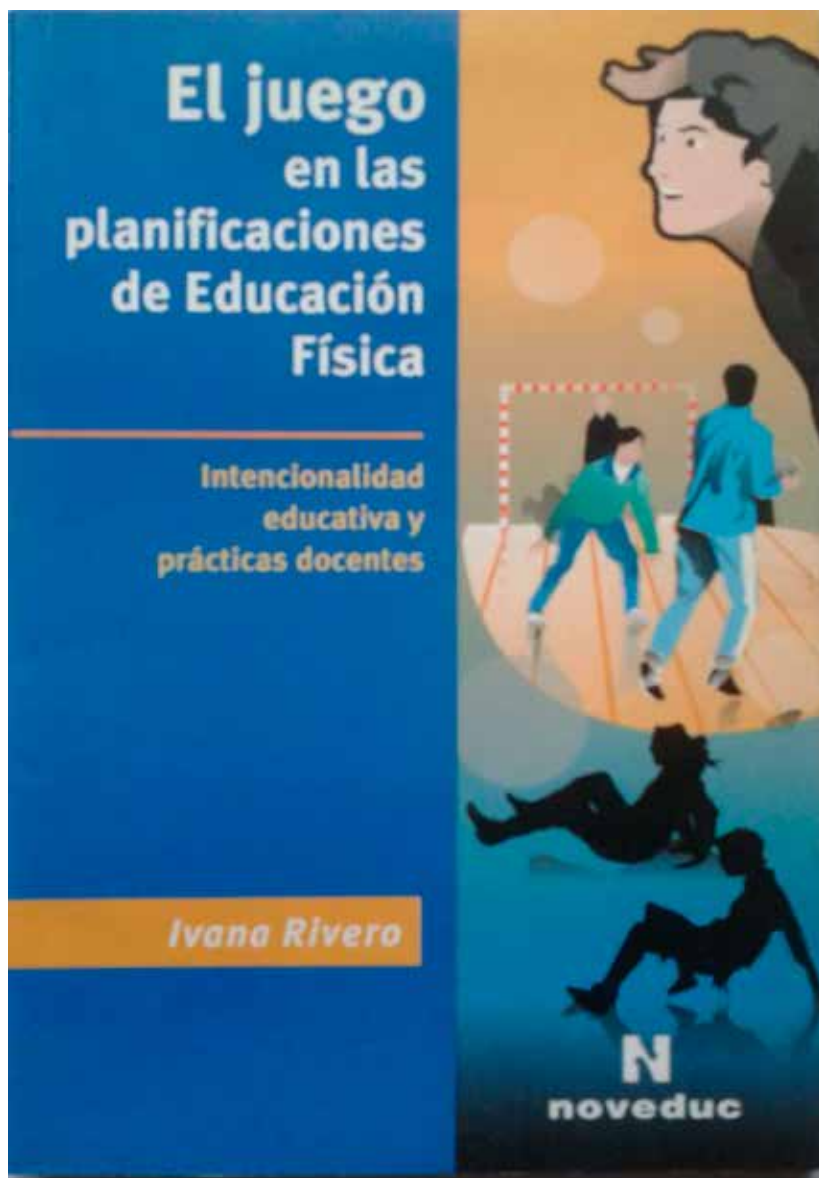
Al concluir la actividad les pide que junten los materiales y los ubiquen en su lugar.

Las reúne nuevamente y realiza una charla sobre lo que se trabajó, indaga en posibles situaciones de juegos y posibles soluciones. Las hace relacionar el ejercicio con el juego, que puedo hacer en el ejercicio y en el juego. Va realizando intercambio con sus alumnas.

Próxima clase, vamos a trabajar la teoría de las zonas y les comenta aunque a modo de pregunta para que servirá el concepto. Zonas demarcadas que son de responsabilidades, no son estructurales, cuando no es mi zona, puede venir a ayudar a mi compañera si veo que mi compañera no puede agarrarla. Y comunicar a mi compañero que voy a la pelota, informarle.

Mía, voy, yo. Las alumnas siguen preguntando. Chau buen fin de semana.





Bibliografía sugerida

- Bourdieu, P. (1991). *Objetivar la objetivación y La lógica de la práctica*. En *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Centurión, S. (2015). Juego, jugar, juegos motores. En C. Carballo (coord.). *Diccionario crítico de la educación física académica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Chamlers, A. F. (1988). La observación depende de la teoría. En *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- DGCyE. Dirección de Educación Física. (2001). *Documento Técnico N.º 3. El deporte escolar*. Documento de apoyo. Documentos de la Revista de Educación Física. Buenos Aires. La Plata: DGCyE.
- DGCyE. Subsecretaría de Educación (2007). *Programa de Transformaciones Curriculares. Marco General de Política Curricular*. Documentos de la Revista de Educación Física. Buenos Aires. La Plata: DGCyE.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar.
- Fridman, J. (2002-2003). *¿Qué es esa cosa llamada juego? El caso particular de acciones sociales consideradas lúdicas en jóvenes varones de 16/17 años en la localidad de Berisso (Argentina)*. *Educación Física y Ciencia*, 6, 128-140. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.85/pr.85.pdf
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Le Boulch, J. (1986). *La educación psicomotriz en la escuela primaria: la psicokinética en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.

- Ron, O. (2010). Miradas sobre la Formación Docente en Educación Física. En *Investigaciones en la Educación Física que viene siendo*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ron, O. y Fridman, J., coordinadores (2015). *Educación Física, escuela y deporte. (Entre)dichos y hechos*. Colección Diálogos en Educación Física. FaHCE, La Plata.
- Schutz, A. (1974). El forastero. Ensayo de psicología social. En *Ensayos sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Terigi, F. La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Sobre las y los autores

Lorena I. Berdula

Profesora en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Maestranda en Deportes, FaHCE-UNLP. Especialista en Enseñanza del Fútbol y Trabajos en Perspectiva de Géneros. Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra Educación Física 4 y profesora de los seminarios Enseñanza del Fútbol y Representaciones de géneros en la enseñanza de la Educación Física, FaHCE-UNLP. Entrenadora nacional de fútbol, Escuela Adolfo Pedernera, Asociación de Fútbol Argentina. Entrenadora de la primera Selección de Fútbol Femenino de la UNLP, 2013. Capacitadora en canotaje y kayakismo de la Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires. Autora de ponencias y capítulos sobre fútbol, géneros y sexualidades en congresos y jornadas de diferentes áreas y unidades académicas. Profesora en los niveles primario y secundario básico y superior de la provincia de Buenos Aires. Primer puesto en cortos del Concurso universitario de fotografía y cortometrajes “Deconstruyendo sexismos en el deporte y la actividad física” (Universidad Nacional de Avellaneda y Universidad Nacional de Lanús, 2016).

Mirian L. Burga

Profesora en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Maestranda en Deportes, FaHCE-UNLP. Especialista en Deportes Alternativos y Gestión Deportiva. Ayudante diplomada en las cátedras Educación Física 1 y 2, FaHCE-UNLP. Capacitadora de la Dirección de Capacitación (DGCyE). Profesora de la Orientación en Educación Física (DGCyE). Presidente de la Asociación Korfball Argentina. Directora de la Comisión de juegos y deportes alternativos de Argentina. Publicaciones: “De los saberes a la producción, un camino complejo”, en *Educación Física, escuela y deportes. (Entre) dichos y hechos*, 2015; “Un acercamiento a lo alternativo en la Educación Física Escolar”, 2013; “Juegos y deportes alternativos”, 2012; “Otras manifestaciones de la Cultura corporal: los juegos y deportes no convencionales”, 2011. Investigadora en el proyecto “Educación Física y Escuela: ¿Que enseña la Educación Física en perspectiva de Profesores y alumnos?”, IdHICS (UNLP-Conicet), 2015. Coordinadora del Proyecto de Extensión “Pibes en movimiento”, 2016.

Ezequiel P. Cambior

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario en la cátedra Tecnología informática aplicada a la Educación Física y Ayudante Diplomado Ordinario de la materia Educación Física 5, Eje Organización de torneos y eventos, FaHCE-UNLP. Director del Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Fue codirector de la revista *Educación Física y Ciencia*, secretario docente del Departamento de Educación Física y coordinador del Curso de Introducción a las carreras de Educación Física, FaHCE-UNLP. Coordinador del libro *Educación Física y Ciencias. Nuevos abordajes desde la pluralidad* (2013) y autor de “Utilización de la tecnología en la organización de torneos y eventos: tema y posiciones” (2013) y “Nuevas tecnologías y materiales en los gimnasios” (2013). Integrante de proyectos de investigación sobre propuestas corporales en la ciudad de La Plata y sobre Educación Física y escuela. Participa-

ción en proyecto de Voluntariado Universitario (SPU) “Una comunidad virtual para la escuela”.

Guillermo R. Celentano

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Especializado en docencia universitaria, tema Enseñanza de Deportes-Resolución pacífica de conflictos y cultura de paz. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en la cátedra Teoría de la Educación Física 1 y Ayudante Diplomado ordinario en Educación Física 1, FaHCE-UNLP. Coordinador para la región 1 del Plan FinEs, Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires (2010-2011). Profesor en Educación Física de escuelas de nivel secundario desde el año 1988 y continúa. Entrenador nacional y árbitro de fútbol. Autor de capítulos en *La Educación Física de los Otros* y de dos entradas para el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica*. Integrante de diversos equipos de investigación. Autor y coautor de más de 50 ponencias y disertaciones en congresos nacionales e internacionales en temáticas referidas a la investigación en educación física y la enseñanza del deporte. Responsable de fútbol federado de la UNLP (2002-2011). Integrante del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: qué enseña la Educación Física cuando enseña” (2014-2015), UNLP.

Fabián A. De Marziani

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata; Magíster en deporte, FaHCE-UNLP. Jefe de trabajos prácticos en la cátedra Educación Física 2, FaHCE-UNLP. Actualmente integra el proyecto de investigación “Educación Física y escuela: qué enseña la educación física cuando enseña”, 2014-2015. Miembro de comisiones asesoras de concursos de grado y de posgrado convocados por la UNLP. Autor de trabajos referidos a educación física escolar, depor-

te, identidad disciplinar en revistas de Educación Física. Profesor en cursos y seminarios organizados por instituciones de la provincia de Buenos Aires y la UNLP. Ha dictado cursos de capacitación y de posgrado. Ponente y coordinador de paneles en eventos nacionales e internacionales sobre educación física, educación e investigación.

José A. Fotia

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Didáctica de la Educación Física y de los deportes. Profesor Titular de la cátedra Educación Física 3, FaHCE-UNLP. Integrante del Registro de Expertos en Deporte, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de la República Argentina. Ha publicado *El concepto de estructura como herramienta de análisis en el voleibol* (2014), *Educación Física y Escuela Secundaria. Una visión desde la supervisión* (2013); *Voleibol, lógica interna e iniciación* (2013). Investigador del proyecto “¿Qué enseña la Educación Física cuando enseña?”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Mérito Deportivo 2004, por integrar el cuerpo técnico de la Selección Argentina Femenina de Voleibol en la Copa del Mundo Japón 2003.

Jorge L. Fridman

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Profesor titular ordinario de la asignatura Teoría de la Educación Física 4 (jubilado), FaHCE-UNLP. Expuso en diversos eventos académicos, fue jurado de concursos en diversas universidades del país y evaluador de proyectos de extensión (UNLP). Autor de diversos artículos y capítulos de libros. Integrante de numerosos proyectos de investigación desde 1998; codirector del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”, 2010-2013; codirector del proyecto de investigación “Educación Física y escuela:

qué enseña la Educación Física cuando enseña”, 2014-2015, del programa de incentivos a la investigación.

Marcelo A. Husson

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Maestrando en Educación Corporal, FaHCE-UNLP. Ayudante diplomado de los Ejes Gimnasia 1 y 2 en las cátedras Educación Física 1 y 2 respectivamente, FaHCE-UNLP. Especialista en la enseñanza de la gimnasia en el ámbito escolar. Docente en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Expositor en diversos eventos académicos. Autor de los artículos “Aportes para una propuesta de interés desde la gimnasia síntesis” publicado en la revista *Educación Física y Ciencia*, 2009. Coautor del artículo “Los problemas de las Gimnasias” publicado en la misma revista, 2011. Integrante desde el año 2010 de diferentes proyectos de investigación: “Educación Física y Escuela: Contenidos Escolares y Enseñanza (AEIEF-IdICS-UNLP-Conicet); “Los Discursos de la Enseñanza de las Prácticas Corporales” (CIMECS-IdIHCS-FaHCE-UNLP) y “Educación Física y Escuela: ¿Qué enseña la Educación Física cuando enseña? (AEIEF-IdICS-UNLP-Conicet).

Pablo Kopelovich

Profesor y Licenciado en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Maestrando en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO. Estudiante de la Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Quilmes. Docente de la asignatura Educación Física, nivel inicial y primario, DGCyE. Docente en el Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores (UNLP). Ayudante Diplomado, curso introductorio a las carreras de Educación Física (UNLP). Colaborador en el proyecto de investigación “La constitución histórica del campo de la cultura física y de la Educación Física. Actores, instituciones,

discursos y políticas. Argentina (1901-1938)” (UNLP). Investiga sobre temas ligados a la enseñanza de la Educación Física y el deporte en la escuela secundaria, y a la historia de la Educación Física en clave de género.

Alejo Levoratti

Profesor y Licenciado en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Antropología Social, IDES-IDAES-Universidad Nacional de General San Martín. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes. Docente en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la UNLP. Autor del libro *Deporte y Política Socio-Educativa. Una etnografía sobre funcionarios y profesores de educación física* y de distintos capítulos y artículos científicos. Sus temas de investigación son el deporte y la educación física en políticas públicas, estudios antropológicos sobre/en el deporte(s) y los procesos de formación y configuración profesional de los profesores de educación física.

Marco Maiori

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Posgrado en Rehabilitación por el Ejercicio, UNLP. Maestrando y doctorando en Ciencias Sociales, UNLP. Ayudante Diplomado asignatura Educación Física 1, FaHCE-UNLP. Becario de investigación por la mencionada Universidad con temas relacionados a las políticas públicas en las que se promueve la actividad física y el deporte en los jóvenes con fines saludables como educativos. Integrante del proyecto de investigación, “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza” (AEIEF-IdIHCS-UNLP-Conicet) y del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: ¿qué enseña la educación física en perspectiva de profesores y alumnos?” (AEIEF-IdIHCS UNLP-Conicet).

Oswaldo O. Ron

Profesor de Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Doctor en Ciencias Sociales, FaHCE-UNLP. Profesor titular ordinario en la cátedra Educación Física 2 y el seminario Elaboración de Proyectos de Investigación en Educación Física. Coordinador del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS (UNLP-Coni- cet). Conferencista y expositor de carácter nacional e internacional en congresos de educación y de la disciplina. Autor de publicaciones en revistas científicas y de 15 capítulos de libros. Coordinador de seis libros relativos a la educación física, las prácticas y la investigación.

Daniel R. Zambaglione

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Educación Corporal, FaHCE-UNLP. Profesor Adjunto en la cátedra Metodología de la Investigación en Educación Física, FaH- CE-UNLP. Dicta el seminario de Educación Física en Contextos de En- cierro. Director de la Red Latinoamericana de Deporte y Recreación para la Inclusión Social. Ha publicado “El aguante en el cuerpo: cons- trucción de identidad de los hinchas de un club de fútbol argentino”; “Estudios socioculturales del deporte: desarrollos, tránsitos y mira- das”, en *Memorias del 1er Encuentro Nacional de Estudios Sociocultu- rales del Deporte*, en coautoría; y “Los Mamushkas: cuerpos interveni- dos, cuerpos encapsulados. La construcción del cuerpo encarcelado”, en coautoría. Director de proyecto de investigación. Integrante de equipos de investigación.

Este libro es uno de los productos del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: ¿qué enseña la educación física cuando enseña?” (11 H/697, 2014-2015) radicado en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).

Su título refleja los puntos de arribo de dos años de intensas y provechosas actividades y estrategias relativas a la búsqueda, selección, análisis e interpretación de normativas, documentos, diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, cuadernos de campo de profesores, planificaciones, entrevistas, grupos de discusión, espacios de dibujo, desde los cuales se desarrolló el estudio.

La estructura del libro y la singularidad de reflejar homogeneidades, diversidades y particularidades evidencian la multiplicidad de miradas de los integrantes del equipo en torno a objetos principales de la investigación. A la vez, este producto da cuenta de las distancias y los procesos de debate y análisis del propio equipo. Por ello, con seguridad la lectura permitirá descubrir otras singularidades y entrecruzamientos posibles de variadas y diversas matrices teóricas y de enseñanza subyacentes.



Diálogos en Educación Física, 3

ISBN 978-950-34-1771-3

