

RELACIONES Y TENSIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE SEDE BARILOCHE



**IV CONGRESO PATAGÓNICO Y I CONGRESO NACIONAL
DE EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN DOCENTE**

19 al 22 de MAYO 2021

RELACIONES Y TENSIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

LIBRO DE ACTAS

IV CONGRESO PATAGÓNICO Y I CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN DOCENTE. RELACIONES Y TENSIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

**Universidad Nacional del Comahue Sede Bariloche
Departamento Educación Física
19 al 22 de mayo de 2021**

Comité Editorial

Mg. Mariano Chiappe - Prof. Marisa Fernández - Prof. Eduardo López
Mg. Marina Copolechio Morand - Lic. Federico Pizzorno
Prof. Inés Alder - Prof. Nancy Vargas

Corrección y organización de textos: Dra. Malena Garavaglia, Profesora Esp.
Marisa Fernández, Profesor Lic. Esp. Federico Pizzorno y Mg. Marina Copolechio
Morand.

Foto, diseño de tapas y compaginación del libro de actas: Prof. Eduardo
López.

Logo del Congreso: Lic. Ignacio Basti

Sitio Web Congresos Educación Física UNCo Bariloche:
<https://congresoef.bariloche.uncoma.edu.ar>

Intérpretes en Congreso on line: Ornella Marsili y María Soledad Sapei

Impresión: Editorial Educo, Universidad Nacional del Comahue

Este libro se realizó con una suscripción Office 365 y luego se lo editó en In Design
con una suscripción de Adobe Creative Cloud.

Universidad Nacional del Comahue

Relaciones y tensiones en el campo de la Educación Física: IV Congreso Patagónico y I Congreso Nacional de Educación Física y Formación Docente / editado por Mariano Chiappe ... [et al.]. - 1a ed. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue. Editorial Universitaria del Comahue, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-604-606-0

1. Educación Física. 2. Formación Docente. 3. Educación. I. Chiappe, Mariano, ed. II. Título.

CDD 796.071

El **Consejo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue** avaló la publicación del libro "Relaciones y tensiones en el campo de la Educación Física: IV Congreso Patagónico y I Congreso Nacional de Educación Física y Formación Docente", presentado por el Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue.

Miembros académicos: Dra. Adriana Caballero - Dra. Ana Pechén - Dr. Enrique Mases

Presidente: Mg. Gustavo Ferreyra

Director Educo: Lic. Enzo Canale

Secretario: Com. Soc. Jorge Subrini

Disposición N° 085/21

©2022 - EDUCO - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Buenos Aires 1400 (8300) Neuquén - Argentina. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin el permiso expreso de EDUCO.

**CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO BARILOCHE
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE**

Decano

Mg. Marcelo Fabián Alonso

Vicedecana

Mg. Carolina Biscayart

Secretario Académico

Mg. Alfonso Aguilar

Secretaria de Ciencia, Técnica y Vinculación

Mg. Mónica Patricia Palacio

Secretaria de Extensión

Arq. Mónica Susana González

Secretario de Gestión, Servicios Generales y Administrativos

Sr. Santiago Carballo

Referente Área Comunicación Institucional

Lic. Fabián Viegas Barriga

Directora Departamento Educación Física

Mg. Dora Vai

Coordinación Profesorado en Educación Física

Prof. César Fernández

COMISIÓN ORGANIZADORA DEL CONGRESO

Presidente Mg. Mariano Chiappe
Vicepresidenta Prof. Marisa Fernández
Mg. Marina Copolechio Morand
Prof. Inés Alder
Prof. Nancy Vargas
Prof. Eduardo López
Lic. Federico Pizzorno
Mg. José María Vallina
Mg. Carlos Galosi
Mg. Santiago Di Giovanni

Agradecemos especialmente a los y las colegas del Profesorado en Educación Física de la institución por su valiosa participación y colaboración; a los referentes del área de Comunicación Fabián Viegas e Ignacio Basti por su constante aporte sobre cuestiones de edición y armado del sitio web del Congreso; a los compañeros y compañeras del área administrativa, Marina Pyke y Santiago Carballo por el acompañamiento en las gestiones; al Secretario Académico Mg. Alfonso Aguilar y a la Secretaria de Ciencia, Técnica y Vinculación Mg. Mónica Patricia Palacio por su apoyo al evento; a las intérpretes de LSA Ornella Marsili y María Soledad Sapei por su reconocida tarea; a Jorge Subrini de Educo (Editorial de la Universidad Nacional del Comahue) por todos sus consejos para la edición de este libro.

ÍNDICE

-Prólogo

Marisa Fernández, Marina Copolechio Morand, Federico Pizzorno, Nancy Vargas y Eduardo López

13

PONENCIAS

Eje 1: EDUCACIÓN FÍSICA Y ENSEÑANZA EN DIFERENTES CONTEXTOS

Mesa: PRÁCTICAS DEPORTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

-Saberes de la Praxiología Motriz y la cultura escolar en la enseñanza de las prácticas corporales en Educación Física

Federico Pizzorno, Delfina Rolandelli y Martín Marelli

17

-Prácticas lúdico-deportivas en la nueva escuela secundaria rionegrina. Reflexiones acerca de la motivación y el jugar

Federico Pizzorno y Cristina Sacarelo

33

-La práctica de fútbol en divisiones inferiores: un análisis desde la perspectiva de la Praxiología Motriz

Walter Álvaro Durán Céspedes

47

-Análisis de acciones motrices de niños y niñas en contextos de alta montaña: convergencias entre La Yerra en Tafí del Valle y deportes alternativos

Andrew Wheeler, Sofía Diez y Sergio Beddur

61

-La Gimnasia, un saber renovado

Carolina Martínez y Javier Marchiselli

71

-Experiencia de hidratación en actividades prolongadas al aire libre (trail running)

Carlos Galosi

87

-Conceptos en relación al Deporte Infantil ¿Cuál es el lugar de la Educación Física?

Santiago Edgardo Ruiz

95

-Educación Física, enseñanza del deporte y género: reflexiones acerca de una experiencia de investigación.

Fabián Martins y Juan Román Cárdenas **115**

-Algunos indicios para comprender los procesos de selección de contenido en la enseñanza de los deportes, durante la transición al nuevo Diseño Curricular de la ESRN.

Lourdes Carballo, Norma López Medero y Cinthia Sgrinzi **125**

Mesa: EDUCACIÓN FÍSICA Y ACTIVIDADES DE MONTAÑA

-El aula en las prácticas de Andinismo de Educación Física. El equipamiento de seguridad y la apropiación del espacio con mirada retrospectiva.

Eduardo López y Marisa Fernández **137**

-Enseñando trekking de montaña en Educación Física. Actividades en el Entorno Regional, UNCo sede Bariloche.

Gabriel Bondel, Inés Alder y Marisa Fernández **149**

-Escenarios de enseñanza de Escalada Deportiva en muros artificiales.

Mónica Palacio e Inés Alder **159**

-Diagnóstico ambiental y propuestas para disminuir el impacto en las sendas troncales al Refugio Emilio Frey (Parque Nacional Nahuel Huapi): Tramo Catedral-Intercepción con la Picada Eslovena.

Axel S. Lehr y Adriana E. Rovere **169**

Mesa: JUEGO Y JUGAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

-El Juego como contenido: algunas tensiones y posibilidades.

Matías Lanza **179**

-Juego y deporte en la sociedad. Revisión y comprensión de prácticas autotéticas de vida activa.

Ivana Rivero y Viviana Gilleta **187**

-Prácticas Ludomotrices en niños y niñas de la Escuela N° 22 Tafí del Valle- Tucumán: Análisis crítico de la educación física escolar.

Sofía Diez, Anabella Brizuela y Andrew Wheeler **197**

-¿Qué tal si jugamos a...? La presencia del juego en las propuestas de los y las estudiantes practicantes, en la práctica y residencia en nivel inicial y primario. Criterios de selección.

Ernesto Auvieux y Julieta Galván **205**

-Indicios sobre las concepciones de juego desde la mirada desde el rol de estudiante practicante en la formación inicial.

Carina Avaca y Analía Mangone **217**

-Recreo escolar - Territorio de encuentro.

Adrián Centaure y Adolfo Corbera, Profesorado de Educación Física, ISFD N°2, Chos Malal, Neuquén. **229**

Mesa: EDUCACIÓN FÍSICA, FORMACIÓN DOCENTE, CURRÍCULUM E INVESTIGACIÓN

-Acerca de la noción de experiencia y práctica en la Formación Docente en Educación Física.

Lucas Alvarez Durán y Javier Marchiselli **241**

-Los diseños curriculares de los profesorados de Educación Física a lo largo de tres décadas, en la provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1980-2010).

Gladys Renzi **251**

-Relaciones entre didáctica y evaluación de la Educación Física desde la perspectiva de la praxis

Alejandra Rodríguez, Marcela Oroño y José Luis Corbo, ISEF, CURE, UdelaR, Uruguay. **271**

Mesa: EDUCACIÓN FÍSICA, PRÁCTICAS Y FORMACIÓN DOCENTE

-Problematizando la idea del Campo de la Práctica.

María Julieta Díaz **277**

-Recuperar la práctica como espacio de reflexión.

Matías Lanza **287**

-Patio y Prácticas. Sentidos y significados

Adriana Bisceglia, Natalia Alejandra Delocca y María Fabiana Vidal **295**

-Prácticas pedagógicas en educación física: un estudio sobre las funciones sociales otorgadas por los y las docentes.

Daniela Mansi y Leonardo Gómez Smyth **301**

Mesa: EDUCACIÓN FÍSICA Y ENSEÑANZA

-Educación Física para Nivel Inicial y Primario en contexto de aislamiento: Resultado de una encuesta en la provincia de Tucumán. Junio 2020.

Zulma Lilianan Jenks, Francisco Fermín Peña y Gerardo Manuel Villafañe **313**

-Didáctica de la Educación Física y funcionamiento de las emociones.

Fabián Martins **329**

-La evaluación en Educación Física: la sincronidad entre el cuerpo biológico y los principios capitalistas.

Facundo Rozas Sía, Eliana Lescano y Moira Cristóforo **337**

Mesa: EDUCACIÓN FÍSICA, PRÁCTICAS COMUNITARIAS Y RECREATIVAS

-Juventud, divino tesoro. La Unión de Estudiantes Secundarios en San Carlos de Bariloche (1953-1985).

Cecilia Almada y Cristina Sacarelo **349**

-La participación vecinal en las políticas deportivas y recreativas en la Ciudad de Córdoba, Argentina.

Marcos Griffa y Gustavo R. Coppola **363**

-Las políticas locales de Recreación en tres ciudades del Interior de la provincia de Córdoba.

María Cristina Corzo, Soledad Rodríguez y Ernesto G. Sorín **379**

Eje 2: EDUCACIÓN FÍSICA Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Mesa: ACCESIBILIDAD Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

-ESI, discapacidad y educación inclusiva: interpelaciones y oportunidades para la transformación de modelos hegemónicos corporales desde la educación física.

Marina Copolechio Morand **397**

- Los escenarios lúdicos. Espacios accesibles y desafíos en común.**
Claudio Bío y Leroy Mendoza **413**
- La incidencia de las problemáticas de género en las infancias. La necesidad de seguir repensando y construyendo caminos hacia corporeidades más libres.**
Analía Verónica Mangone **427**
- Mesa: ACERCA DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y DE PROPUESTAS PARA/ CON PERSONAS MAYORES**
- Recorrido por diversidad prácticas inclusivas con personas mayores en la formación de docentes de Educación Física del C.R.U.B U.N.Co: contribuciones para el logro de vejezes activas y saludables.**
Gabriela Matozza **443**
- Las clases virtuales de ejercicio físico para personas mayores durante el confinamiento por COVID-19. El caso de ActivaT.**
Gladys Renzi, Cecilia Almada y María Fernanda Bengohechea **453**
- Relevamiento de los deportes que practican las Personas Mayores en Río Cuarto**
Sandro Nereo Oviedo **465**

POSTERS

Eje 1: EDUCACIÓN FÍSICA Y ENSEÑANZA EN DIFERENTES CONTEXTOS

- De la teoría a la práctica: poniendo en acción la lógica interna y externa de las prácticas corporales.**
Jorge Saraví y equipo **479**
- Enseñanza de los deportes en Educación Física: saberes y trayectorias en las escuelas secundarias rionegrinas de San Carlos de Bariloche.**
Lourdes Carballo, Cinthia Sgrinzi y Norma López Medero **481**
- La Educación Física interpelada por una reforma curricular. Una instancia problematizadora y necesaria.**
Leonardo Daniel Mársico y Gustavo Ariel Cayún Pichunlef **483**

-Prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos.

Andrea Anahí Rodríguez

485

-Transitando la montaña en la virtualidad.

Eduardo López, María Lilén Reising y Lucas Sepúlveda

487

Eje 2: EDUCACIÓN FÍSICA Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

-Les Luchadores de Cre-Arte.

Paula Bustos y Julieta Layana

489

-Temas gerontológicos que se enseñan en la formación docente en EF en la república Argentina, Análisis preliminar.

Débora Paola Di Domizio, Georgina Torelli, María Candela Alarcón y Valeria Fernanda Cuenca

491

El IV Congreso Patagónico y I Congreso Nacional de Educación Física y Formación Docente, se desarrolló durante cuatro jornadas de arduo trabajo en el mes de mayo del año 2021 y constituyó un acontecimiento relevante ya que tuvo lugar en el marco de los 30 años del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

El evento académico fue llevado a cabo en el contexto de excepcionalidad de la pandemia bajo la modalidad virtual. La apuesta fue desafiante pero gratificante dado que el entorno virtual potenció el trabajo colaborativo y posibilitó una mayor participación a nivel nacional y regional.

El encuentro impulsó la reflexión y el debate acerca de algunas relaciones y tensiones en el campo de la Educación Física, así como también la promoción de intercambios y la socialización de propuestas pedagógicas, de proyectos de extensión, de investigación y de gestión. Desde el escenario de una universidad pública nos convocamos a pensar en voz alta, a intercambiar ideas, a habilitar nuevas preguntas. Pusimos el acento en las instancias de diálogo, en términos freireanos, revalorizando ese encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos, orientado a transformar la realidad.

Los espacios de comunicación y de intercambio se organizaron en diferentes formatos tales como paneles, mesas de ponencias, posters y conversatorios que habilitaron el desarrollo de profundos y extensos debates acerca de dos ejes: *Educación Física y enseñanza en diferentes contextos* y *Educación Física y prácticas inclusivas*, a través de los cuales se fue transitando el propio campo reconociendo algunos de sus rasgos distintivos.

El Congreso contó con la presencia de 549 participantes entre estudiantes y colegas de instituciones de nivel superior, primario, de educación especial e instituciones de gestión social de diversas localidades del país tales como Mar del Plata, La Plata, Aluminé, Avellaneda, Chos Malal, Río Cuarto, Bella Vista, Flores, Luján, José C. Paz, Tucumán, Bariloche y participantes de países limítrofes como Uruguay y Brasil.

En este libro de Actas recopilamos 37 de los trabajos presentados. Sus reflexiones recorren diferentes temáticas tales como prácticas deportivas en contextos diversos, actividades de montaña, el juego y el jugar, formación docente, currículum, investigación, prácticas comunitarias y recreativas, accesibilidad, perspectiva de género, prácticas para y con personas mayores, entre otras. Así mismo, se presentan 7 posters que estuvieron disponibles en línea durante el tiempo en que se realizó el evento y que consideraron el uso de formatos complementarios y alternativos (audios, audiovisuales,

QR, enlaces) evitando la exclusividad del texto escrito. Los diversos textos reflejan narrativas propias de la Educación Física que reconocen, recuperan y resignifican sus sentidos.

Como adelantamos, la modalidad virtual de este IV Congreso Patagónico y I Congreso Nacional fortaleció lazos interinstitucionales y generó nuevos vínculos, así como innovadoras líneas de trabajo académico y aportes para pensar las prácticas en el campo de la Educación Física. Cabe destacar que en el mismo evento se realizó el "4º Encuentro de Pares de Prácticas Docentes en Educación Física", organizado por la Red de Pares Profesionales de Prácticas de la Enseñanza de Educación Física de Argentina, conformada en el III Congreso en el año 2014, que promueve la socialización y discusión de experiencias y problemáticas vinculadas al área con el fin de hallar posibles acciones transformadoras en las prácticas profesionales docentes en Educación Física. Además, se contó con la presencia de relevantes panelistas, especialistas nacionales y extranjeros de la Universidad de Brasilia, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de Avellaneda y, por supuesto, Universidad Nacional del Comahue.

Así mismo, se destacó la participación estudiantil en todos los espacios, pero sobre todo en los conversatorios en los cuales la horizontalidad de la palabra y su coordinación fueron claves para favorecer el intercambio y las intervenciones. De este modo los y las estudiantes dieron cuenta de sus saberes, experiencias y reflexiones.

Al igual que los tres congresos anteriores, éste procura ser un homenaje permanente a los nueve estudiantes fallecidos en el Cerro Ventana en el año 2002, Gimena, Mario, Antonio, Adrián, Fabricio, María Gimena, Roberto, Martín y Paolo, a quienes recordamos en nuestro hacer cotidiano y por quienes procuramos acrecentar y fortalecer el campo de la Educación Física.

Decidir sobre cómo y de qué manera sería la foto de tapa también se constituyó en otro desafío. Como equipo editorial transitamos momentos diversos y complejos, siempre buscando el consenso, el estar de acuerdo. Las prácticas pedagógicas de la carrera están ligadas a fotografías y videos por lo que fue difícil decidir por alguna imagen; pensamos en aquella que pudiera reflejar e identificar el maravilloso lugar en el que vivimos, esa majestuosa vista del lago Nahuel Huapi, las montañas en el horizonte y la ciudad enclavada a los pies del lago.

Para facilitar la lectura de este libro, destacamos que su escritura está organizada de la misma manera que el Congreso, en dos grandes ejes: Eje 1: Educación Física y enseñanza en diferentes contextos y Eje 2: Educación Física y prácticas inclusivas. A su vez, al interior de cada uno de estos ejes, se

presentan las ponencias, conforme las mesas temáticas. Sobre el final de la publicación, se incorporan los posters. En la versión digital, se puede acceder directamente a cada trabajo desde el índice, haciendo click con el cursor sobre el título del mismo y se puede regresar al índice clickeando nuevamente sobre el título.

A continuación, presentamos las ponencias y los posters autorizados para publicar, manteniendo y respetando las versiones enviadas por las autorías en lo que respecta a forma de escritura y tipo de lenguaje elegido. La pluralidad de trabajos denota el desarrollo académico de los últimos años y revela, una vez más, la consolidación de la Educación Física como campo de estudio.

Marina, Nancy, Eduardo, Federico y Marisa
San Carlos de Bariloche, febrero 2022.

PONENCIAS

Eje 1: EDUCACIÓN FÍSICA Y ENSEÑANZA EN DIFERENTES CONTEXTOS

Mesa: PRÁCTICAS DEPORTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

-Saberes de la Praxiología Motriz y la cultura escolar en la enseñanza de las prácticas corporales en Educación Física

Federico Pizzorno, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche. Delfina Rolandelli y Martín Marelli, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

En el presente trabajo se efectuará un recorrido por algunos aspectos de una investigación vigente que tiene su basamento en la perspectiva teórica de la Praxiología Motriz o Ciencia de la Acción Motriz (Parlebas, 1981, 2001). El proyecto "Educación Física: la lógica interna y la lógica externa en la enseñanza de las prácticas corporales" (2019-2022), bajo la dirección del Dr. Saraví, se viene desarrollando en el marco del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), centro de estudios perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias sociales (IdIHCS), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Este proyecto se lleva adelante a partir de un enfoque cualitativo e interpretativo, cuyo interés está puesto en la comprensión de la enseñanza de las prácticas corporales en el contexto de la cultura escolar. Se indagan las relaciones de los diseños curriculares de las siguientes jurisdicciones de Argentina: Pcia de Buenos Aires y Pcia de Río Negro con las concepciones teóricas de la Praxiología Motriz, buscando correspondencias o alejamientos, tanto en la utilización terminológica como en los significados que le dan a ese léxico, y develar lógicas que se hacen presentes en la enseñanza escolar a modo de diferentes lógicas externas. Así, interesa indagar de qué forma se podría promover una enseñanza situada, cercana a los sujetos de aprendizaje, de carácter comprensivo, que rescate los aspectos lúdicos, tácticos y con la posibilidad de construir otros sentidos.

En un futuro próximo, continuaremos indagando, a partir de entrevistas individuales y grupales, las prácticas corporales que enseña la Educación Física atendiendo a la voz de sus actores principales en la medida que la presente pandemia de COVID-19 lo vaya permitiendo.

Introducción

En la siguiente ponencia se realizará la presentación de los avances de un proyecto de investigación que se encuentra en pleno desarrollo. Dicho proyecto es la continuación del elaborado entre los años 2015 y 2018, denominado "Lógica interna, prácticas corporales y Educación Física". Cabe aclarar que este escrito es una modificación realizada al trabajo colectivo que incluye a los siguientes compañeros y compañeras del equipo: Daniela Negri y Esteban Martiñan por el análisis realizado del Diseño Curricular de Secundaria de Buenos Aires y a Mariana Gil y Alejandro Del Blanco por sus aportes al trabajo sobre los diseños de Nivel Inicial.

Este proyecto de investigación tiene su basamento en el marco teórico de la Praxiología Motriz o "Ciencia de la Acción Motriz" (Parlebas, 1981, 2001), específicamente en las categorías de Lógica Interna y Lógica Externa en relación a los procesos de enseñanza de los juegos, deportes y prácticas corporales dentro de diferentes instituciones educativas tanto de la provincia de Buenos Aires, como de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Río Negro. Los avances en esta indagación corresponden a la lectura, análisis e identificación de conceptos de la praxiología motriz presentes en los documentos de los niveles educativos inicial, primaria y secundaria, y atienden a las particularidades de las prácticas correspondientes al campo de la Educación Física. A su vez, en el análisis documental se hacen presentes marcos teóricos, perspectivas, enfoques, reglamentaciones que junto a los aspectos estructurales edilicios o las costumbres escolares conformarían las lógicas externas. Siguiendo esta línea de análisis, es condición necesaria poder definir las nociones de *lógica interna*, *lógica externa* y *cultura escolar*.

Desarrollo

a- Sobre la *lógica interna* y *lógica externa*

La *lógica interna* es definida por Parlebas como el "sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente. Las características de la lógica interna vienen dadas por la propia definición de la acción motriz y están ligadas al sistema de obligaciones impuesto por las reglas del juego deportivo (...) La lógica interna impone un sistema de obligaciones que influye y orienta intensamente las conductas motrices de los jugadores" (Parlebas, 2001: 302). En otras palabras, se trata de aquellas características propias de una práctica, aquellos aspectos fundantes que se tienen en cuenta a la hora del desarrollo de una práctica, que al mismo tiempo la diferencian de otra. Por otro lado, este concepto se vuelve aún más interesante si se tienen en cuenta, como cita el Dr. Saraví (2019) en su Tesis Doctoral, siguiendo a Parlebas, "los elementos

distintivos de la acción motriz” (Parlebas, 2003: 146). Lavega y Lagardera, quienes retomaron estos conceptos, han postulado a estos elementos distintivos de la acción motriz y, por ende, componentes de la lógica interna, como la relación del participante con los otros jugadores, con el tiempo, con el espacio y con el material (Lagardera y Lavega, 2003). Este ha sido “el gran hallazgo de la praxiología motriz, su razón de ser como disciplina, su episteme, puesto que al desvelar la lógica interna de cada situación motriz hace posible el análisis previo de las consecuencias prácticas que tiene todo sistema praxiológico” (Lagardera y Lavega, 2003: 67).

Paralelamente, la *lógica externa* es definida por diferentes investigadores en Praxiología Motriz. Hernández Moreno, la entiende como “contexto praxiomotor, y de las consecuencias que entraña para el desarrollo de las praxis motrices correspondientes” (Hernández Moreno, 2002: s/n). Lavega propone que “la lógica externa remite el interés a aquellas condiciones, valores y significados que le dan los grupos sociales o personas determinadas” (2002: s/n). En efecto, son aquellos aspectos del contexto sociocultural que encuentran lugar en los significados que se pueden desarrollar durante las prácticas corporales. Estas lógicas no están desligadas la una de la otra, todo lo contrario, se complementan. Incluso podría suceder que las lógicas externas modifiquen la lógica interna en la enseñanza de una práctica

Respecto de la *lógica interna* y *lógica externa*, éstas pertenecen a un léxico preciso propuesto por Parlebas y denominado “Léxico de Praxiología Motriz”, fuente inicial de búsqueda y de claridad conceptual.

Si bien, como se menciona en un principio, se toman conceptos que provienen de la Ciencia de la Acción Motriz (Parlebas, 2001), se han tomado, asimismo, aportes de las Ciencias de la Educación para el desarrollo de otro de los conceptos fundantes de este proyecto de investigación, el concepto de *cultura escolar*.

b- Cultura Escolar

Repasando algunas definiciones que surgieron a lo largo de la historia de la educación con respecto al concepto denominado *cultura escolar* se podrán obtener sus principales características para poder así contrastar, tensionar o vincular con los aportes que surgen de los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires y de la Provincia de Río Negro.

El historiador Dominique Julia define la *cultura escolar* como “el conjunto de normas que establecen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar por un lado y, por el otro, el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (1995: 131). Tanto las normas como las prácticas se encuentran subordinadas a fines religiosos,

sociopolíticos, socializadores y económicos, entre otros, que pueden variar a lo largo del tiempo (Ginestet y Meschiany, 2016). Escolano (2000) afirma que la cultura escolar posee elementos estructurantes como el tiempo y el espacio, dimensiones que se encuentran estrechamente implicadas. Así, la duración y estructura del tiempo escolar (del año, de la semana y la jornada) tienen como soporte los escenarios físicos, medios y materiales que cubren y hacen viables los tiempos y movimientos que implican. El autor amplía al expresar que “la cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permea todo: la manera en que la gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten acerca de su trabajo y de sus estudiantes” (Elías, 2015). La autora contribuye al decir que no existe una única forma de definir la cultura escolar, sino que se pueden superponer múltiples definiciones. A pesar de esto se adhiere a la definición de Stolp que expresa: “la cultura escolar se puede definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar” (Stolp, 1994: 288). Agrega que la misma tiene tanto características estáticas (relacionadas al carácter único de la escuela en el sistema social) como dinámicas (en tanto se sujeta a los cambios de sus participantes). De lo mencionado por la autora se recuperan algunos marcos conceptuales citados en su libro que complementan los anteriores como ser:

- La cultura escolar incluye sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social caracterizado por un patrón de relaciones de personas y grupos dentro de ese sistema.
- La cultura escolar es el cristal a través del cual los participantes se ven a sí mismos y el mundo.
- La cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permea todo: la manera en que la gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes.

De las definiciones y conceptualizaciones mencionadas se puede extraer, a modo de síntesis, una serie de conceptos claves a tener en cuenta a la hora de analizar los diseños curriculares en búsqueda de precisiones, en cuanto a lo que a cultura escolar se refiere. La cultura escolar se emparenta con los saberes a enseñar, las conductas a inculcar, con las prácticas que permiten la transmisión de saberes y la incorporación de conocimientos, con el tiempo y el espacio, con los vínculos entre los participantes del entorno escolar, con las normas, códigos, valores, creencias, mitos (escritos o no) transmitidos por los miembros de la comunidad escolar, con las ceremonias, rituales,

tradiciones, gestos transmitidos por los miembros de la comunidad escolar, con las estrategias y modos de enseñanza, entre otros.

En esta dirección de análisis y pensando la enseñanza de las prácticas corporales en Educación Física en el marco de la cultura escolar, la corporalidad que se construye no es ajena a las emociones, a los silencios, a la distancia, la seguridad, la escucha atenta, la motricidad restringida, los rituales y tradiciones entre otros aprendizajes que se dan explícita e implícitamente conformando una "diversidad de saberes, normas, prácticas y discursos que en el tiempo diseñan y configuran pedagógicamente los cuerpos escolares y escolarizables" (Ginestet y Meschiany, 2016: 10). En palabras de Elías (2015), cada escuela por su carácter o personalidad construye una cultura escolar propia relacionada con lo que se denomina clima escolar mientras que todos los elementos comunes a las instituciones educativas conforman lo que se denomina gramática escolar. En este sentido, Vidal agrega que "a los diferentes niveles y modalidades de enseñanza le corresponden culturas escolares diferentes, habiendo así una cultura escolar primaria, secundaria, profesional, y otras" (Vidal, 2007: 2). Respecto a algunos elementos de análisis que son relevantes para la enseñanza de las prácticas corporales en Educación Física, lo espacial, por ejemplo, alude a la materialidad de la escuela, es decir, a la disposición, distribución y usos del espacio escolar como el aula, pero también a los patios y otros lugares donde acontece la educación. El material didáctico, los medios de enseñanza y de instrucción del alumno; la arquitectura escolar y su mobiliario: los bancos, las sillas, las pizarras y todo el marco de imposiciones y disposiciones que lo prescriben (Ginestet y Meschiany, 2016), harían de una enseñanza en la cual las lógicas externas influyen en las lógicas internas de su desarrollo.

c- Saberes de la Praxiología Motriz y de la Cultura Escolar en los diseños curriculares.

Análisis de los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires y de la provincia de Río Negro en el nivel inicial. Sobre la cultura escolar.

En el caso particular del diseño curricular de nivel inicial en la provincia de Buenos Aires, emitido en el año 2019, la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (en adelante DGCyE BA) brinda una definición específica de lo que se toma por cultura escolar:

Lo cotidiano es lo que sucede día a día, apareciendo como aquello que se constituye en cultura escolar. La cotidianidad y la regularidad de los acontecimientos que en ese marco suceden, sostienen una red de significaciones que estructuran y nos brindan un entramado, una red o tejido de seguridad sobre el que podemos tomar decisiones distintas pero confiables (DGCyE BA, 2019: 24).

Lo que sucede día a día en la escuela es el producto de todos los factores citados anteriormente que se conjugan en un producto particular en la comunidad educativa, como es la cultura escolar. Por otra parte, el diseño trae a colación el concepto de ambiente escolar: "El ambiente escolar es un proceso en constante construcción, donde la interacción de los sujetos y las características de la institución se entrelazan para generar espacios propicios para el trabajo y para el aprendizaje" (ob. cit., 112). Se trata de un concepto relacionado indirectamente con la cultura escolar ya que el texto define una manera de trabajar y de relacionarse entre los distintos actores de la institución. Es decir, se relaciona con las prácticas que permiten la transmisión de saberes. Este diseño incorpora el concepto de clima escolar, que suele ser utilizado frecuentemente como sinónimo de cultura escolar en los diferentes textos educativos, tal como lo señala Elías (2015).

En el caso del Diseño Curricular de la Educación Inicial de la provincia de Río Negro publicado en el año 2019 (en adelante DC-EI-RN) no se hace referencia específica sobre el concepto de cultura escolar sino que se favorece a que los y las docentes comprendan que los y las niñas de estas edades no ingresan en la institución educativa sin saberes previos sino que a partir de sus prácticas deben descubrir los saberes culturales, familiares, contextuales que se hacen presentes en el jugar o en las diversas propuestas. Lo expresa de la siguiente forma:

Los niños y las niñas no ingresan al jardín como analfabetos culturales. Aún los más pequeños son portadores de pautas, costumbres, maneras de comunicarse, gestos, expresiones que se identifican o reconocen en sus familias de origen, en sus grupos de procedencia social y cultural. Portan saberes que pueden tener coincidencia o no con la cultura escolar. El punto maravilloso reside en que los y las docentes se sensibilicen y aprendan a "leer", analizar los indicios de los más pequeños en las manifestaciones culturales propias de las culturas, de las comunidades de origen (DC-EI-RN, 2019:43).

Se pueden identificar en este párrafo los elementos de la cultura escolar citados arriba, pero situados en los sujetos de aprendizaje. A partir de su hallazgo por parte de la docencia éstos podrían conformarse como lógicas externas ya que, en una misma propuesta lúdica, por ejemplo, el jugar será diverso y enriquecedor en función de los saberes previos de cada jugador y jugadora. Un aspecto interesante que se hace presente en los diseños, y que tendría consecuencias en los modos de enseñanza, tiene que ver con el marco de trabajo en las infancias denominado "multitareas" y "multi-edad", junto con los marcos pedagógicos respecto de la interculturalidad y la ESI, lo cual podría condicionar la lógica interna de las prácticas corporales en una propuesta.

De esta manera, se puede percibir con claridad que atendiendo a un aporte disciplinar que hace a la lógica externa de una práctica, puede modificarse la lógica interna para que todos y todas participen y se encuentren en igualdad de condiciones y de oportunidades frente a una experiencia determinada.

d- Sobre la praxiología en los diseños de Educación/Nivel Inicial

Un concepto de la Praxiología Motriz que se considera involucra la lógica externa de una práctica es el denominado "conducta motriz". El término es definido por Parlebas como: "la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona que actúa. Una conducta motriz sólo puede ser observada indirectamente; se manifiesta mediante un comportamiento motor cuyos datos observables están dotados de sentido, y que es vivido de forma consciente o inconsciente por la persona que actúa. Es la «organización significativa del comportamiento motor»" (Parlebas, 2001: 85). En este sentido, se favorece a abrir la mirada hacia lo que sucede en los sujetos y su entorno, sus saberes u otras particularidades situando la enseñanza. Esto se condice con las intenciones arriba mencionadas sobre los sentidos formativos en la Educación Inicial. En relación con esto, la realización de una práctica corporal varía en función de la percepción grupal que tengan las personas que la llevan a cabo y de los valores y significados que le otorguen a la misma. Se hace alusión a lo que Parlebas define como "etnomotricidad", es decir, "el campo y naturaleza de las prácticas motrices, consideradas desde el punto de vista de su relación con la cultura y el medio social en los que se han desarrollado" (ob. cit.: 227). El autor pretende resaltar el papel que juega la cultura de la época, del lugar y de los grupos que pertenecen a ella a la hora de llevar adelante una práctica, puesto que las significaciones que le otorgan los participantes en cada contexto no son las mismas.

Si se va a estudiar la presencia de la lógica interna en la enseñanza de las prácticas corporales en Educación Física, éstas se harán presentes a través de la conducta motriz y las percepciones grupales, dentro de un contexto, por ejemplo, escolar que se constituye a partir de cierta gramática y del clima escolar, comúnmente denominado cultura escolar. El análisis de sus elementos y su implicancia en las prácticas corporales construyen una situación dialógica relevante a la hora de la enseñanza y de seleccionar los saberes y las estrategias. Analizados los conceptos de lógica interna, lógica externa, cultura escolar junto con los Diseños Curriculares de las provincias de Buenos Aires y Río Negro, podemos acercarnos a pensar que existen elementos posibles de la lógica externa en los Diseños Curriculares. Estos corresponden a la comunidad, las familias, los equipos de trabajo y los ámbitos de experiencias (que condicionan la práctica que se propone). Por ejemplo, en el documento de la provincia de

Río Negro serían los marcos conceptuales sobre el Campo de Experiencia, el Campo Lúdico y el Campo Expresivo y de Comunicación con la inclusión del término Motricidad en vez de Educación Física. En esos acontecimientos las prácticas de la cultura corporal se hacen presentes. Pensar los climas o ambientes de enseñanza implica crear espacios de inclusión en los cuales cada quien se sitúa favoreciendo una disponibilidad mutua entre niños y niñas y docentes.

Análisis de los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires y de la provincia de Río Negro en el nivel secundario. Sobre cultura escolar.

En el caso concreto de los Diseños Curriculares de Nivel Secundario, en su análisis metodológico de corte cualitativo, se pueden encontrar diferentes categorías, entre ellas: juego, deporte, juegos deportivos y cultura escolar. Si bien en estos diseños no figura el concepto de cultura escolar, se podría aproximar a éste mediante distintas referencias.

Sólo la convicción del valor social y cultural con que el docente invierte los conocimientos que transmite transforma aquello que muchas veces, desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes, es un sin sentido en un sentido: la presente propuesta curricular se propone enseñar aquello a lo cual no podrían acceder de otra manera. Los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética (DGCyE, 2008: 16).

En esta cita la cultura escolar es expresada mediante la transmisión de conocimientos, saberes y conductas que los y las docentes deberían asumir al momento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso indudablemente está ligado con el acervo cultural y social, con las tradiciones, valores y creencias de los sujetos. De esta manera, la escuela figura como la institución donde se hace posible este intercambio, teniendo en cuenta la diversidad cultural presente en cada establecimiento, los diferentes contextos a lo largo de toda la provincia y el reconocimiento de los jóvenes y adolescentes como portadores de saberes socialmente adquiridos. En efecto:

En cada escuela y en cada aula, la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia. Su tratamiento dependerá del carácter de las intervenciones y las creencias y valores que las sustentan, es decir, de cómo cada sujeto y cada institución, crea la imagen de esos otros con los que deben compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellos (ob. cit., 14).

Todas estas definiciones figuran en el apartado que se conoce como Marco Conceptual de la Educación Secundaria. Ahora bien, ¿Cómo podría verse en el campo de la Educación Física? Como se ha mencionado anteriormente, la corporalidad y la motricidad no se construyen de manera aislada, sino que están ligadas de manera directa al contexto en el cual se enseñan las diferentes prácticas corporales. En esta dirección, el diseño establece que

Los sujetos manifiestan su intencionalidad y su proyección hacia el mundo a través de su corporeidad y su motricidad. Esta última, en tanto manifestación de la corporeidad, les permite abrirse a los otros para insertarse en el plano de la convivencia. Traduce la apropiación de la cultura y la experiencia humana y, como intencionalidad en acción, les permite concretar sus proyectos, su voluntad de creación y transformación, para socializarse (Ibíd.: 245).

En efecto, nuestro campo disciplinar es entendido como un elemento más para la construcción y apropiación de las diversas culturas e identidades. En otras palabras, se tiene en cuenta el contexto (lógica externa) para la construcción de las diversas prácticas corporales (lógica interna). La lógica externa no aparece de forma específica en estos análisis documentales. Aun así, se podría identificar en estos documentos, precisamente en el de 4to, 5to y 6to año, "Las prácticas ludomotrices, deportivas, acuáticas, expresivas y gimnásticas, son manifestaciones culturales que han cambiado –y continúan haciéndolo– según las variaciones de los contextos en los que se realizan" (DGCyE, 2011: 9). De esta manera, es entendida como aquellos aspectos del contexto sociocultural que toman relevancia en los diferentes significados de las prácticas corporales, y que podrían hacer referencia a aquellas manifestaciones culturales que, al mismo tiempo, van variando en función de los contextos en los que se realizan. La Escuela Secundaria Rionegrina (en adelante ESRN, 2017) coincide en lo referente a la comprensión de lo corporal y de las diversidades de disponibilidades a partir del encuentro de culturas que implica un grupo determinado en una clase. Tampoco explicita el concepto de "cultura escolar", aunque los documentos ya son parte de la misma debido a que funcionan como orientadores de la enseñanza y el recorte de los saberes que se estiman deben ser enseñados en la sociedad. Cabe destacar que este diseño se sostiene en los siguientes pilares de la educación en los cuales se pueden hallar algunos elementos de la cultura escolar: Justicia Curricular, Inclusión y Educación de Calidad, Integralidad, Centralidad Pedagógica y Educar en múltiples y emergentes alfabetizaciones (ESRN, 2017:39-44). Sin entrar en detalle de lo expresado en cada uno de estos pilares, está claro que son el sostén de toda práctica educativa en el nivel secundario y que enmarcan la tarea de enseñar en todas sus áreas de conocimiento, incluida Educación Física. Es decir, que la enseñanza debe

contemplar a todos y todas las estudiantes sin distinción de raza-género o clase ya que se la entiende como un derecho, que se debe favorecer la inclusión, la participación y el protagonismo de los y las jóvenes. En ese protagonismo debe construirse un diálogo de saberes que favorezca los aprendizajes relevantes y estar atento a toda manifestación cultural que enriquezca la búsqueda de conocimiento, el saber con los otros y el avance tecnológico que propenda a facilitar, a modo de herramienta, la creatividad, la innovación y la creación, no sólo de búsqueda de información sino de su realización y difusión. En este sentido, la siguiente frase le da un marco de trabajo a lo que se viene expresando: el área de la Educación Física se la concibe como un “escenario democrático de inclusión y atención a la diversidad para los estudiantes” (ob. cit.: 227).

Sobre los conceptos de la Praxiología Motriz

La indagación acerca de cuáles términos de la Praxiología se hace presentes en la ESRN (Ibíd.: 231-237) son los siguientes: situación motriz, prácticas corporales ludomotrices y deportivas en referencia a la ludomotricidad y al juego deportivo, comunicación y contracomunicación motriz, juegos deportivos como escenarios sociomotrices en referencia a la sociomotricidad, elementos constitutivos de las diversas prácticas corporales. De forma indirecta se alude a la lógica interna, entornos estables e indeterminados de las prácticas en relación con el grado de incertidumbre. Durante la lectura del documento se hacen muchas llamadas al pie que dan cuenta de la noción que se está comentando con citas bibliográficas, pero en lo que respecta a los términos de la praxiología motriz no hay ningún llamado, ni aclaración, ni cita bibliográfica. Sin embargo, en la bibliografía aparecen dos textos de Parlebas de los años 1989 y 2001. Parecería que estos términos se han naturalizado al interior del campo disciplinar y apropiado de tal forma que olvida citar en el cuerpo del texto la fuente primaria. De la misma manera sucede con la indagación en los diseños correspondientes a la provincia de Buenos Aires. En el caso de los documentos de la Provincia de Buenos Aires, las categorías que se han encontrado en el nivel secundario son: juego, deporte y juego deportivo. En primera instancia, se definen dichos conceptos desde el marco teórico de la praxiología motriz, siguiendo los postulados de Parlebas, quien “profundizó sus estudios e investigaciones en el campo de las prácticas sociomotrices tomando como eje de análisis los juegos y los deportes, a los que denominaba «juegos deportivos no institucionalizados» y «juegos deportivos institucionalizados»” (Saravi, 2015: 54). Parlebas define al juego como aquello “enraizado frecuentemente en una larga tradición cultural que ha sido sancionado por las instancias oficiales” (Parlebas, 2001: 286). Respecto al deporte, es entendido como el “conjunto de situaciones motrices codificadas

e institucionalizadas” (ob. cit.: 105). Por último, los juegos deportivos son definidos como aquella “situación sociomotriz de enfrentamiento codificado denominado «juego» o «deporte» por las instancias sociales. Cada juego deportivo se define por un sistema de reglas que determina su lógica interna” (Ibíd.: 276). El juego deportivo como concepto definido por el autor refiere a dos dimensiones necesarias de clarificar: el juego deportivo institucionalizado y el juego deportivo no institucionalizado. A continuación, se diferenciará cada uno. Los juegos deportivos institucionalizados, o deportes, son aquellos que cuentan con reglas estandarizadas por alguna asociación o federación a nivel nacional o internacional. Por ejemplo, el fútbol que tiene el mismo reglamento que regula la práctica de la misma forma en cualquier parte del mundo, se encuentra regulado internacionalmente por la FIFA. Por otro lado, “el juego deportivo ‘no institucionalizado’ asume características más libres, cuyas reglas no están formalmente limitadas por ningún grupo humano definido como institución, sino que son acordadas libremente por los jugadores” (Saravi, 2015: 54), lo que se conoce comúnmente como juegos motores. En síntesis, el juego motor no sólo no está institucionalizado, sino que no está codificado de manera inflexible. Siguiendo con el análisis de las categorías mencionadas, en relación a los diseños de secundaria, se podría cuestionar de qué manera son descriptas estas mismas. ¿Hacen referencia a los juegos deportivos con reglas institucionalizadas o a los juegos deportivos cuyas reglas las pueden modificar los mismos participantes y los docentes? Los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria 5to y 6to año: Educación Física (2011) de la provincia de Buenos Aires en su eje Corporeidad y Sociomotricidad establece: “La construcción del juego deportivo y el deporte escolar:

-Los juegos deportivos o deportes seleccionados y la construcción solidaria y compartida de sus dimensiones y formas de práctica: finalidad, regla, estrategias, habilidades motrices, espacios y comunicación (...)
-Reglas de juego establecidas. Su adecuación acordada y variable para la inclusión activa de todo el grupo en el juego” (DGDCyE, 2011:16). A priori, este diseño podría hacer referencia al concepto “juego deportivo” sin especificación alguna. Sin embargo, se puede notar que al hablar de deportes lo hace en referencia a los conceptos de “deporte escolar”, diferenciándolo del “deporte espectáculo” (DGCyE, 2011). En el mismo apartado se establece la “construcción solidaria y compartida”, “adecuación acordada y variable” de las reglas. Así, lo que en un principio podría ser denominado como juego deportivo, comienza a tomar características semejantes al juego motor o juego deportivo no institucionalizado, principalmente por la flexibilidad en la construcción de las reglas.

Conclusiones

“La Praxiología Motriz o ciencia de la acción motriz tiene por objeto de estudio desvelar las propiedades que constituyen la lógica interna de cualquier juego o práctica motriz” (Lavega, 2011: 4). Los diseños curriculares brindan un gran abanico de categorías de análisis respecto a los modos didácticos y pedagógicos de intervención de los y las docentes del campo de la Educación Física. Los aportes que la praxiología motriz ha realizado durante los últimos años han sido tomados por el campo de la Educación Física con el objetivo de ampliar los conocimientos de manera crítica y reflexiva, otorgando mayores posibilidades de intervención en el proceso de enseñanza, aunque no debidamente reconocidos. La cultura escolar, como elemento estrechamente vinculado de la lógica externa de una práctica corporal enseñada por la Educación Física, se ve conectada y relacionada pedagógicamente a los modos de producción de conocimientos, a los sujetos de la educación y a los cuerpos disciplinados y auto regulados. (Ginestet y Meschiany, 2016). Ante la lectura de la definición de lógica externa (Parlebas, 2001) y cultura escolar (Elías, 2015) se podría decir que esta autora presenta tres conceptos que se podrían relacionar con la lógica externa: la cultura escolar, el clima y la gramática escolar. La gramática se refiere a esas reglas que constituyen el núcleo duro de la escolaridad, resistente en el tiempo; las que definen en el imaginario social lo que es una verdadera escuela y la forma en que las cosas siempre han sido. Está enmarcada en los aspectos generales, comunes, que toda escuela tiene, más allá de las particularidades de éstas por su ubicación, comunidad educativa, artefactos, edificio, valores y normas. El clima son las percepciones que el personal docente tiene de su ambiente de trabajo. Los conceptos de clima y cultura escolares son usados frecuentemente como sinónimos en los textos educativos. La cultura tiene que ver con valores, significados y creencias. Mientras que el clima se refiere a la percepción de esos valores, significados y creencias. Como si fuese la impronta, la personalidad que esa institución tuviera y/o expresara. Podría pensarse que el clima y la cultura escolares se emparentan más directamente con la lógica externa, ya que se refiere y pone en juego las maneras de cómo los sujetos ponen en funcionamiento los dispositivos de la escuela, la enseñanza y crean modos de estar en el mundo, de comprender la realidad y de establecer sentido social e históricamente. También se tiene en cuenta el contexto sociocultural en el que está inserta la institución, sus familias, niños y niñas, tal como lo expresan los Diseños Curriculares de ambas provincias. El término *clima* y *ambiente* están presentes en los documentos a modo de finalidad educativa, acerca de cómo deben ser las propuestas educativas. A modo de ejemplo, en el DC-EI-RN, la multiedad y la multitarea, como también la ESI y la interculturalidad, son elementos que

no pueden obviarse durante la enseñanza. Así, esta manifestación cultural y diversidad de saberes traducida en identidad se expresa en las infancias en lo corporal y lo motriz influyendo en el modo de participación y se podrían traducir como lógica externa de cada participante en el jugar (Pavía, 2009).

Reflexiones e interrogantes finales

Comprender la enseñanza de las prácticas corporales en Educación Física como lenguaje estético expresivo y experiencia propone, a partir de la lógica interna de los juegos y sus rasgos, los saberes que son necesarios aprender para jugar dicho juego. Mientras que el jugar muestra las disposiciones, las motivaciones, los saberes en todas sus dimensiones, es decir, los modos de estar en el mundo que cada quien posee, que comparte, que enseña y que aprende de los y las otras. La lógica externa se manifestaría desde el contexto de quienes juegan, en su motricidad, en la disponibilidad corporal de las infancias y docentes, y desde los escenarios que se diseñan en la enseñanza. A su vez, indagados los diseños de nivel secundario y sus categorías de análisis, se presentan algunas preguntas: ¿Qué sucede con los juegos motores en este nivel? ¿Tienen la misma importancia que los deportes? ¿Cómo se concibe a los deportes en estos Diseños? ¿En base a qué marco teórico se encuentran los contenidos que vemos en los Diseños? En los documentos analizados se pueden encontrar varios conceptos, como son el juego, el deporte y los juegos deportivos, que, si se multiplican sin claridad y sin marcos teóricos definidos que las fundamenten, pueden llevar a construir confusión (Saravi, 2015).

Referencias bibliográficas

- Elías, M. E. (2015). "La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo". *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Escolano, A. (2000). "La invención del horario como crono sistema de la escuela elemental" en *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Ginestet, M. (coord.); Meschiany, T., (comp.) (2016). "Historia de la educación: Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos". La Plata: Edulp. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.437/pm.437.pdf>
- Gonçalves Vidal, D. (2007) "Culturas escolares: entre la regulación y el cambio". *Propuesta Educativa* Número 28. Disponible en: http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Vidal_PE28.pdf, pp. 28-37.
- Hernández Moreno, J., Castro Núñez, U., Cruz Cabrera, H, Gil Sánchez,

G., Guerra Brito, G., Quiroga Escudero, M. y Rodríguez Ribas, J.P. (2002). "Contribución a un léxico básico de praxiología motriz". Buenos Aires: Revista Digital efdeportes N° 53. Disponible en: <https://www.efdeportes.com/efd53/prax.htm>

Julia, D. (1995). "La cultura escolar como objeto histórico". En *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lagardera, F. y Lavega. P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Lavega Burgués, P. (2002). "Juegos Tradicionales y Educación: Aprender a relacionarse. Relacionarse para aprender". En Encuentro internacional sobre los juegos. Asociación Europea de Juegos y Deportes tradicionales- AEJDT- y por el Instituto Cultural de Bretaña. Nantes, Francia. Disponible en https://jugaje.com/es/textes/texte_4.php

Lavega Burgués, P. (2011). "Juego tradicional y escuela. Recursos pedagógicos". XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz. La Plata: FAHCE. Disponible en: Memoria Académica:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1415/ev.1415.pdf

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: Edición del INSEP.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Parlebas, P. (2003). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte, Junta de Andalucía.

Pavía, V. (2009). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.

Saravi, J. (2015). "La praxiología motriz como contenido de la formación docente en educación física". En *Cuerpo, Cultura y Movimiento*. Vol. 4. Disponible en

https://www.researchgate.net/publication/294109534_La_praxiologia_motriz_como_contenido_de_la_formacion_docente_en_educacion_fisica

Saravi, J. (2019). *Skate en el Gran La Plata: Lógica interna, lógica externa y Educación Física*. (Doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1798/te.1798.pdf>

Materiales curriculares

Consejo Provincial de Educación de Río Negro (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial Versión 1.0*. Viedma: Consejo Provincial de Educación de Río Negro.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2019). *Diseño Curricular para la educación inicial. Segundo Ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño curricular para la educación secundaria*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la educación secundaria*. La Plata.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos (2017). *Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Rionegrina*. Viedma, Provincia de Río Negro.

Sitios Web

Glosarios especializados de Ciencias, Artes, Técnicas y Sociedad. (s. f.). <https://glosarios.servidor-alicante.com>



-Prácticas lúdico-deportivas en la nueva escuela secundaria rionegrina. Reflexiones acerca de la motivación y el jugar

Federico Pizzorno, Cristina Sacarelo, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

El presente trabajo procura abordar las problemáticas seleccionadas por un grupo de docentes de Educación Física en el trabajo final del curso de formación realizado en 2019, denominado: *¿Y ahora qué hacemos con los deportes en las escuelas secundarias rionegrinas?* Está dirigido a los profesores del nivel secundario de escuelas públicas, privadas y de gestión social de San Carlos de Bariloche. Este curso formó parte del proyecto de investigación de la UNCo Bariloche y estuvo centrado en la enseñanza de las prácticas deportivas en los colegios secundarios de la ciudad. Luego de la identificación de las problemáticas, se propuso realizar una propuesta metodológica para su abordaje en una planificación que diera cuenta de los conceptos compartidos en la formación.

Ante la lectura y análisis de estas propuestas, se visualizan tensiones y rupturas que se asocian a las variables iniciales de análisis que el proyecto de investigación propone: las trayectorias formativas, la sociabilidad profesional y el nuevo diseño curricular que se pone en marcha en el año 2017 en la provincia de Río Negro. En esta dirección se presenta a la motivación y el jugar con sus elementos constituyentes para promover la reflexión sobre la enseñanza de las prácticas lúdicas-deportivas en pos de favorecer la comprensión y la participación del estudiantado como protagonistas centrales en el aprendizaje de los saberes de la Educación Física.

Introducción

El presente texto surge de los análisis realizados a los trabajos finales presentados en el curso de formación continua denominado: *¿Y ahora qué hacemos con los deportes en las escuelas secundarias rionegrinas?* Estuvo dirigido a los profesores del nivel secundario de escuelas públicas, privadas y de gestión social de San Carlos de Bariloche y fue realizado en el año 2019. Asistieron alrededor de 19 colegas que finalizaron la propuesta con la entrega de un trabajo final. Este curso fue dictado como parte de un proyecto de investigación¹ que tiene entre sus objetivos, analizar, dentro de los procesos de

¹ Enseñanza de los contenidos deportivos en la escuela secundaria rionegrina (2017-2021), 04-B210. Dir. Mg. Martins

selección de contenidos, las influencias de las trayectorias de los docentes de Educación Física sobre la enseñanza de los deportes, del contexto sociocultural e institucional y del Diseño Curricular; indagar acerca del tratamiento de estos contenidos en las planificaciones y en las clases a partir de la construcción de los elementos constitutivos del modelo didáctico y analizar las continuidades y las rupturas existentes entre los contenidos formalizados en las planificaciones o en las declaraciones de los docentes con los contenidos que efectivamente se enseñan en las clases.

La indagación se centra en la enseñanza que los docentes llevan adelante en ocho colegios de la ciudad de San Carlos Bariloche perteneciente a diversos barrios que procuran representar los contextos socioculturales presentes. Nos interesa la recolección de la información tanto como su socialización y devolución a la sociedad, reconociendo, desde la universidad pública, la importancia del diálogo de saberes y del protagonismo y la voz de los colegas. En este sentido, el curso se dirigió al cuerpo docente con el propósito de compartir los hallazgos y debatir las problemáticas de enseñanza de los contenidos deportivos de quienes recorren el patio.

A partir de pesquisas, entrevistas, lectura de documentos y observaciones de clases se interpela y reflexiona sobre las problemáticas que se presentan en la enseñanza en torno a tres categorías iniciales: las trayectorias profesionales, la sociabilidad y el Diseño Curricular. Al mismo tiempo en que se iniciaba el proyecto en el año 2017, se implementaba una modificación en el sistema escolar de nivel medio en la provincia de Río Negro denominado ESRN (Escuela Secundaria Rio Negrina) que implicó cambios laborales, conceptuales y de perspectivas en la enseñanza de los saberes. La asignatura Educación Física no quedó al margen de estas modificaciones, pero como consecuencia actualmente permanece -en palabras de los colegas- aislada de otras y sin conformar un área de trabajo. El nuevo diseño plantea ideas que refieren a la enseñanza de los deportes, pero desde un posicionamiento diferente. Se menciona a las prácticas deportivas a diferencia de enunciar el término "deporte" a modo de concepto y su eje de trabajo se denomina de forma amplia: "prácticas lúdico-deportivas en uno mismo, con los otros y en diversos ámbitos". En esta dirección de intencionalidad, la enseñanza de los deportes queda entonces interpelada, transformada tal como venía siendo. El proyecto de investigación procuró indagar en cuáles saberes se seleccionan para su enseñanza, qué relación existe entre esa enseñanza y las trayectorias profesionales y de qué manera se incorporan los nuevos sentidos que el Diseño Curricular propone. El curso propuesto responde a la necesidad de devolver y socializar los hallazgos, las problemáticas y dar la voz a los protagonistas docentes en la enseñanza compartiendo debates y saberes en torno al deporte en el colegio

secundario. El trabajo práctico final (en adelante TPF) de estos encuentros se remitió a la identificación y selección de las problemáticas de la enseñanza de los deportes y su resolución a partir de una planificación/propuesta en la cual se podían integrar los textos abordados en el curso. Su consigna (a resolver de forma individual o grupal) consistió en:

-Elegir un problema de las prácticas y realizar una narrativa que lo describa desde la experiencia personal (pensamientos, emociones, vínculos que conlleva).

-Transformar dicho problema en una problematización a partir de la articulación con los temas y la bibliografía del curso.

-Elaborar una propuesta que contribuya a mejorar la enseñanza de los deportes en Educación Física. La misma debía incluir una fundamentación (sustentada en la problematización previa, en los aportes del diseño curricular y del marco teórico), propósitos, saberes, propuesta metodológica y evaluación.

El contenido de este trabajo analiza los TPF a partir de la recopilación e identificación de las problemáticas, las propuestas planteadas y las continuidades o rupturas en el abordaje y resolución de las problemáticas tratando de profundizar sobre de qué manera las trayectorias, la socialización y el Diseño Curricular se entraman en la enseñanza.

Inicialmente realizamos una enumeración de los problemas visualizados por los docentes en las clases de Educación Física cuando se enseñan las prácticas lúdico-deportivas, y sus propuestas para modificarlos o abordarlos. Analizamos puntualmente el concepto de "motivación" y "el jugar" en un intento de comprender la dinámica y la forma de enseñar de los profesores.

Identificando problemas y propuestas

Partiendo de la consigna: Elegir un problema de las prácticas y realizar una narrativa que lo describa desde la experiencia personal (pensamientos, emociones, vínculos que conlleva), se desprende que una de las temáticas recurrentes, mencionada por los profesionales asistentes al curso, está asociada a la "desmotivación"², "desinterés", "ausentismo" o "falta de participación de los estudiantes en la clase".

Les estudiantes manifiestan, según sus docentes:

- disgusto por las actividades de competencia,
- desinterés por el deporte abordado,
- preferencia por actividades que impliquen menos movimientos,
- baja valoración de sus capacidades motrices,
- que los contenidos a aprender no son relevantes,

2 Los entrecomillados en el apartado identificando propuestas y problemas remiten a los dichos textuales de los profesores en sus TPF.

- no sentirse parte de la propuesta,
- actitudes de autoexclusión colocándose en los márgenes de los espacios de juegos para tratar de intervenir lo menos posible en su desarrollo y pasar desapercibidos,
- excusas que refieren a diferentes malestares físicos tales como "me duele la panza", "ayer me doblé el tobillo", "no me siento del todo bien".

Les profesores manifiestan como causas asociadas a la falta de motivación o interés de les estudiantes:

- Un bajo desarrollo de la inteligencia sociomotriz³ durante el juego, elemento que visualizan a través de la observación respecto a que les estudiantes no saben desmarcarse para recibir la pelota, no piden el pase en la situación de juego, no están mirando o atentos cuando otro participante quiere pasarle la pelota, de manera que se concluye que pareciera que no quieren jugar.
- Les estudiantes no conocen bien la estructura del deporte a aprender o en las instancias de aprendizaje no se perciben como protagonistas de ese proceso, lo que resulta en una baja participación.
- Propuesta de "bajada de línea muy competitiva que genera que algunas/os chicas/os no quieran ir", entendiéndose que el docente sostiene un modelo didáctico basado en la competencia que genera una exclusión en las clases o la propia institución a la que pertenecen, y cumpliendo con el proyecto institucional que exige la participación en las competencias deportivas.
- En los últimos años se ha tenido a los deportes como estructura base en las prácticas de la Educación Física, definiendo dos grupos, los más "habilitados" en los deportes propuestos y los que se sienten al margen ya que poseen otras habilidades no vinculadas a este contenido.
- La realización de los Juegos Rionegrinos, de carácter competitivo, que fomentan la selección y discriminación privilegiando a los más aptos y dejando de lado a los menos habilitados.
- La presión que ejercen los medios masivos de comunicación refuerza en las juventudes la práctica del deporte en la escuela como única expresión.

Propuestas de les profesores ante los problemas observados:

- 1- Se propone abordar los contenidos deportivos de las clases de Educación Física utilizando un enfoque de enseñanza que se orienta de la táctica a la técnica, mediante el uso de juegos modificados que poseen similitudes tácticas con determinadas familias de deportes, buscando la comprensión de los principios de acción mediante la participación.
- 2- Partiendo de que se deberían desarrollar movimientos o conductas para generar más participación se propone que: *Los jóvenes demuestren más capacidad motora en las actividades psicomotrices (con ausencia de incertidumbre) como la gimnasia individual, o con poca interacción con los otros.*

³ Inteligencia sociomotriz: los alumnos interactúan motrizmente entre ellos, estableciendo un diálogo motor y emocional tanto con compañeros (en los juegos de cooperación), como con adversarios (en los juegos de oposición) o con ambos (en los juegos de cooperación-oposición) (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001). La lógica interna de los juegos sociomotores reclama actuar con inteligencia sociomotriz y a la vez con inteligencia emocional, ya que en ese escenario cualquier respuesta motriz y emocional están determinadas por la interacción con las otras personas que intervienen (Lavega, Araújo, Jaqueira, 2013).

Esta propuesta se basa en la creencia de que debe trabajarse lo mencionado para que puedan entonces desarrollar su inteligencia socio motriz y les resulte más fácil comunicarse y contra-comunicarse con sus compañeros a través de conductas corporales en el juego.

3- Se propone considerar la cooperación, la oposición, el espacio compartido o separado, la participación simultánea o alternada y el objetivo motor, presentando juegos modificados,⁴ adecuados para la enseñanza del deporte elegido, que respete esas características y modifique ciertas reglas originales del deporte que ayuden a hacer más accesible el aprendizaje de sus complejidades.

4- Se resalta del modelo integrado,⁵ especialmente la pausa reflexiva, porque es en esta instancia donde le estudiante asume un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, generando así, tal vez, mayor motivación en las clases. A la vez se interpela a los jugadores para proponer modificaciones a las reglas.

5- Debe verse al deporte como un espacio formativo con intención didáctica que ponga en juego el carácter participativo, inclusivo, democrático, liberador, respetuoso de las diferencias, el diálogo y la autonomía.

6- Considerar que los grupos de clase deben ser mixtos para lograr así propuestas que consideren la relevancia de la comprensión de la noción género, corporeidad y motricidad humana y de una socialización que incluye la diversidad.

7- Pensar a la enseñanza de las prácticas deportivas no como un proceso para le estudiante (prácticas deportivas pensadas por le docente) sino que sea desde ellos (y así, una práctica construida entre ambos).

8- Promover espacios de apropiación crítica de la cultura corporal *dándoles a los alumnos y alumnas la posibilidad de decidir*, relacionada a la calidad de vida y el uso adecuado y constructivo del ocio.

9- Generar espacios en donde la reflexión de nuestras prácticas esté presente en la clase. Este tipo de herramientas nos ayudará a comprender qué soluciones se pueden brindar ante ciertas dificultades que se vayan presentando.

Frente a estas problemáticas y propuestas, nos parece pertinente reflexionar acerca de la motivación y el jugar en las clases de Educación Física del nivel secundario en San Carlos de Bariloche.

4 Juego modificado: "Juego global que recoge la esencia de uno o toda una forma de juegos deportivos estándar, siendo la abstracción simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que exagera los principios tácticos y reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos" (Devís Devís, 1996: 48-49).

5 El modelo Integrado, según Devís Devís, es la mejor manera de enseñar los deportes sociomotrices, es decir, a partir de situaciones de juego, que no hagan mella en la complejidad de la disciplina que se pretende enseñar.

Acerca de la motivación

Las propuestas presentadas por los profesores han sido diversas y no siempre responden al problema inicial o garantizan o contribuyen a que los estudiantes modifiquen su motivación/participación. Parecería que de alguna manera se responsabiliza al estudiantado, o una parte de este, del desarrollo o curso de la clase en perjuicio de la responsabilidad docente que de ello se desprende, considerando sólo algunas de las variables que se ven implicadas en la motivación.

A partir de considerar que la motivación es un factor esencial para que se produzca aprendizaje (Baquero, 1999) es que tratamos de trascender en este análisis las variables exclusivas del **sujeto** que aprende, considerando el contenido propuesto en la **tarea**, cómo está presentada y el **contexto** en el que se produce. De manera tal que en las problemáticas planteadas y en las propuestas de los profesores, generalmente, se hace hincapié en alguno de esos elementos en perjuicio de otros, y esto genera que la motivación varíe de acuerdo a cuál de ellos nos estemos refiriendo.

Pensando en las variables de la motivación atribuibles a la aprendiz, podemos entender que el patrón motivacional⁶ está configurado con las creencias epistemológicas que sostiene (pensadas como las presuposiciones personales acerca del conocimiento) y con las estrategias posibles de aprendizaje como la autorregulación y las habilidades cognitivas y motrices que se ponen en juego en el momento de aprender. Es entonces que estos saberes o habilidades tan subjetivas, sumados al conocimiento previo que el estudiante tenga acerca de lo que se le presenta como un contenido y la motivación intrínseca o extrínseca que posea, van condicionando la percepción de su propia capacidad para enfrentar el desafío de aprender.

En los casos observados por los profesores, se visualiza el resultado de todo este proceso interno que va transitando el estudiantado, considerando el desinterés, la baja valoración de sus capacidades o apreciaciones que remiten a que los contenidos no son relevantes. Esto nos hace pensar que, quizás, la responsabilidad docente plasmada en la propuesta debería considerar realizar conexiones entre los saberes a enseñar y las experiencias previas para lograr mejores y significativos aprendizajes, teniendo en cuenta, además de los aspectos cognitivos, los aspectos afectivos involucrados.

Si consideramos su baja inteligencia sociomotriz ante la tarea planteada, según expresan los docentes como un contenido a trabajar, sin tener en cuenta lo que le ocurre a quien está aprendiendo ante la novedad y complejidad de la misma,

6 El patrón motivacional incluye muy diversas características del sujeto que pone en relación los aspectos afectivos y motivacionales con los más estrictamente cognitivos (Baquero, 1999).

probablemente esté ocurriendo que no pueda entender de qué se trata. ¿Por qué alguien sentiría motivación para aprender algo que no comprende, con lo que no puede hacer ninguna relación o puesta en juego de sus habilidades? ¿Qué ocurre con los docentes y sus responsabilidades si no están pudiendo hacer una reflexión sobre sus formas de enseñar? ¿De qué manera el signo de que su inteligencia sociomotriz es baja es percibido como poca conexión de lo enseñado con sus conocimientos previos? Dada esta situación, presumimos que es aquí donde algunos estudiantes se retirarían, se excluirían, pondrían excusas o finalmente decidirían no volver en las futuras clases.

En el contexto donde se produce el aprendizaje juegan un rol importante tanto los docentes como los pares. Deberíamos, entonces, pensar si el profesorado domina y conoce aquello que quiere enseñar y cuáles son sus concepciones respecto al enseñar y el aprender. En nuestro caso, la irrupción de un nuevo DC y nuevos conceptos ponen en jaque los saberes que poseen los docentes y les impulsan a nuevas prácticas, cuando no a viejas resistencias al cambio. Dependerá, entonces, de las características personales, el ser flexible y reflexivo, el que pueda construir nuevas formas de comunicación con los alumnos e incorporar nuevos conocimientos didácticos. El papel de los compañeros y las tareas compartidas a realizar también condicionan el aprendizaje; operan fuertemente las características del grupo, si se conocen o no, si comparten el cursado de otras disciplinas, si son del mismo año o de diferentes edades, si son grupos conformados por género o de manera aleatoria.

Finalmente, queremos dejar sentado que los profesores concurrentes al curso han hecho propuestas considerando darle prioridad al papel de los estudiantes en sus aprendizajes de una manera activa, y con pausas donde puedan proponer actividades, modificar las reglas de juego, etc. De manera que se percibe, entonces que, si bien se evalúa inicialmente una motivación baja, esta es atribuida a factores intrínsecos (atribuibles al sujeto) sin tener en cuenta las otras variables motivacionales que también operan en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje.

Todas las características mencionadas condicionan las relaciones, las formas de comunicación y, por ende, los acuerdos (o no), y disponen a los estudiantes de manera positiva o negativa al aprendizaje. La finalidad de la tarea también nos hace pensar hasta dónde incide en la motivación si vamos a participar de un juego o de qué modo se va a jugar.

Acerca del jugar

Juego y Jugar no es lo mismo, se emparentan, tienen relación, pero desde un análisis de los elementos que componen cada término no significan lo mismo. Quizás el visualizar estas diferencias y encontrarlas en las prácticas pudiera

favorecer el abordaje de las problemáticas citadas por los docentes. Siguiendo a Pavía (2010), y muy sintéticamente, se puede decir que el juego se compone de las siguientes grandes variables de análisis que en las palabras del autor conforman lo que se denomina: las **variables de la forma del juego** y las **variables del modo de jugar**. La **forma** es lo que identifica que un juego sea ese y no otro, por ejemplo: si dijéramos que hay cuadrados dibujados en el piso a modo de escalera desde la "tierra" hasta el "cielo" y que para llegar de un lugar al otro hay que arrojar un elemento, que caiga en el cuadrado que corresponde y luego realice ese recorrido saltando en un pie o en dos, según corresponda, se levante el objeto y regrese, claramente sabríamos que estamos frente al juego de la Rayuela. Es su forma a partir de: el tenor de sus acciones, de las reglas, de los objetos, del espacio, de su carácter, de su sentido y de la fuente de emoción las que constituyen que un juego sea ese juego a ser jugado.

En uno de los TPF del curso se tiene la intención de proponer prácticas alternativas en las cuales los estudiantes sean protagonistas, aunque en el desarrollo de la misma se expresa que quien enseña (docente) será quien defina a qué y a cómo se jugaría. Los docentes lo explican de la siguiente manera:

Nuestra propuesta de enseñanza está vinculada a la creación de nuevas prácticas deportivas por parte de los alumnos y alumnas con el propósito que ellos construyan nuevos saberes mediante la concreción de acuerdos en un marco de co-construcción. En este proceso de creación, el docente tendrá un rol de planificación y selección de actividades, juegos, materiales y espacios de juego acordes a dicho propósito que propondrá a los estudiantes (TPF: 1).

Es indudable que hay excelentes intenciones de búsqueda de prácticas innovadoras, pero en la medida en que los acuerdos no se construyan desde el estudiantado o las decisiones no provengan de ellos, será complejo que la motivación por el jugar se haga presente de forma auténtica.

El **modo** es la particularísima manera de jugar a ese juego del que dispone el que juega, es su estilo de jugar en donde pone en juego todo su saber sobre este juego y que aún puede enriquecer en el compartir esos saberes con los demás. A quién no le ha sucedido jugar a un juego y encontrarse con una respuesta inesperada, insospechada, previamente no acordada pero dentro de lo posible, y creer que es trampa. ¿Será trampa o quizás sea la inteligencia lúdica, sociomotriz, que se hace presente frente a una problemática a resolver? En el juego del delegado se puede apreciar que algunos en situación de juego hacen escudo a la hora de evitar ser tocados por la pelota y, por consecuencia, son eliminados o intervienen desde otra posición para su equipo. Estas respuestas corporales y motrices surgen de los saberes de la experiencia del jugar que se

construyen con el otro, en el jugar mismo.

El modo, también, puede presentarse a partir de la **invitación** a jugar que realiza generalmente el docente. Esta puede ser de un modo transparente, paradójico o ambiguo ante lo cual esta invitación/propuesta, a partir de la consigna del docente, debe ser clarificadora de los sentidos del jugar. Este convite, ¿es real, auténtico o implica un *como si*, una especie de aplicación lúdica de otro saber que se quiere enseñar? Es decir, ¿se pone en valor toda acción posible en el jugar o solo interesa una?, ¿a esa respuesta esperada por quien enseña deben remitirse a los que juegan? ¿Será un juego o quizás una ejercitación lo que se está proponiendo?

En esta línea de análisis se puede regresar al ejemplo citado arriba y observar cómo, desde la intención, esta invitación es paradójica. Invita a una práctica novedosa que solo trae la docencia quien la planifica y la explica, no hay lugar para otros aportes.

Volviendo al modo, y siguiendo a Pavía (op. cit.) este se compone de las siguientes variables: permiso y confianza, fingimiento auténtico de una situación aparente, guión, empatía y complicidad, sesgo autotético. En la medida en que estos elementos de la variable se muestran auténticos, se dice que quien realiza la práctica está jugando. Porque no se juega a medias, se juega o no se juega. O hay momentos en el que se juega y otros momentos en el que esa "magia" se esfuma. Aquí podría pensarse el grado de participación y compromiso en el jugar como un indicador de motivación. ¿En qué medida se reconocen los saberes de los que juegan en el jugar? ¿Se acuerdan las reglas, se las revisa y vuelve a pautar? ¿En qué medida las respuestas motrices son las esperadas o son inesperadas o expresan la necesidad de enseñar algunas cuestiones que hacen a jugar el juego de una forma mejor? Si jugar es hacer, se hace con todo el cuerpo y esto implica los saberes culturales, las disposiciones, lo aprendido, lo encarnado a lo largo de la vida. Las personas, al jugar, se expresan y se muestran sin fisuras, tal como son, con lo que saben y con toda la potencia de seguir aprendiendo. ¿Qué podría suceder cuando los docentes, al no atender a estas variables, responsabilizan al estudiantado por la respuesta no esperada desentendiéndose del proceso en su totalidad?

En este punto del análisis se hace necesario citar algunos párrafos del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Rionegrina que favorecen la reflexión. El documento en el área de la Educación Física considera al "estudiante-joven con su historia corporal y motriz, capaz de manifestarse desde ellas y construir sus posibilidades", ante lo cual se sugiere que "debe enseñar saberes relevantes que consideren las necesidades e intereses de adolescentes y jóvenes". La voz y la trayectoria de los estudiantes deben ser tenidas en cuenta como protagonistas de una educación compartida en pos de la generación

de una disponibilidad corporal y motriz multidireccional... sustentado en la participación consciente, en las experiencias corporales y motrices, abriendo sus posibilidades a lo coordinativo, lo expresivo y comunicativo desde vivencias placenteras, lúdicas y deportivas (Diseño Curricular ESRN, 2017: 226-228). Se destaca la emergencia del concepto "juego deportivo" que se aborda desde la comunicación y contracomunicación táctico estratégico como escenario sociomotriz en el que se pretende favorecer el disfrute lúdico.

Si la Educación Física reconoce que el jugar es una práctica que le interesa y que puede sentirla como propia, parafraseando a Ron (2020) siempre lo lúdico está presente en lo deportivo como en lo gímnico. Estas tres condiciones hacen a la Educación Física, según sus investigaciones, de una manera integral, aunque en algunas ocasiones haya un fortalecimiento, una profundización de saberes de uno sobre los otros. Nadie puede discutir que muchas veces les niños, haciendo un ejercicio lo realizan de un modo lúdico o que, en el origen mismo del deporte, el jugar fue su característica primordial, o que haya componentes de lo gímnico y deportivo en un juego, por ejemplo, una propuesta cuya forma se caracteriza por el agonismo.

Se podría mencionar, entonces que, en la enseñanza de las prácticas deportivas, lo lúdico está, de manera indisociable, presente, y que quizás haya que tenerlo en cuenta, favorecerlo, crear el ambiente de confianza, de comunicación, de reconocimiento de saberes y de protagonismo para que en la tarea se puedan ir subsanando las problemáticas que se enuncian en los TPF del curso.

Se debería prestar atención, en la práctica profesional, a un aspecto que a veces en la formación profesional se va induciendo y es que se pretende ubicar al juego y al jugar en una linealidad evolutiva en relación a la práctica deportiva, como si el jugar fuera subsidiario del deporte, como una propuesta previa, anterior y necesaria para su enseñanza. Esto puede manifestarse en lo metodológico como una idea rígida a modo de receta, desconociendo las potencialidades de abordar el jugar como un derecho, como un saber propio, autónomo y genuino que desvirtúa los modos de jugar de los jugadores. Este riesgo se presenta y se autoalimenta a partir de las trayectorias personales y de la formación inicial y profesional de quienes llevan adelante las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas y del poder hegemónico del deporte en una sociedad capitalista queriendo reproducir la lógica del deporte federado en un ámbito escolar que tiene particularidades muy diferentes, una cultura diferente: una cultura escolar.

Esto queda visualizado en una observación realizada en una de las ESRN. Quien estaba a cargo del grupo proponía prácticas en torno al básquet, ejercicios y desplazamientos típicos de una escuela de básquet. En su entrevista había expresado que en su formación había descubierto el básquet y la forma como

lo enseñaba su docente, de manera que inmediatamente dejó de lado el fútbol para dedicarse a la enseñanza del básquet (entrevista al docente GM de la institución). Consideramos que las trayectorias formativas y la formación profesional son instancias muy fuertes y muy presentes que tensionan los cambios que a veces se quieren llevar adelante. Claramente, en la situación descripta no había juego, aunque alguien por sus saberes previos disfrutara de otra manera la propuesta o mostrara un rasgo de ludicidad.

Retomando el análisis de lo lúdico, se puede arriesgar que nada hace que el juego y el jugar sea siempre y únicamente el paso previo e inevitable de la enseñanza de los deportes. Quizás a partir de ciertos modelos alternativos, como el juego modificado, podrían tener una relación en sus lógicas o en sus estrategias, pero siempre requiere del protagonismo de los que juegan, sino será otra propuesta.

Demás está decir que estos elementos, variables que se detallan sin mucha más caracterización por cuestiones de espacio, deben ser enseñados por la docencia si se pretende observar la inteligencia sociomotriz o resolver las problemáticas atendiendo a modelos de enseñanza que favorezcan la participación, el intercambio de saberes, el protagonismo. Y observar, a su vez, si los saberes seleccionados son de interés para quienes están aprendiendo, tal como se expresaba más arriba, en las problemáticas detectadas por los docentes. Intenciones que se hacen presentes en el Diseño Curricular y que es necesario interpretar y poner en práctica.

Construyendo reflexiones que interpelen y transformen la enseñanza de las prácticas deportivas en las escuelas secundarias

Los TPF del curso plantearon la necesidad de identificar las problemáticas con las que se encuentran quienes enseñan, en este caso docentes de Educación Física, en la enseñanza de los deportes. En su presentación, estas fueron posibles de ser mencionadas e identificadas desde su complejidad como una puerta, una invitación para su resolución. Algunos planteos son innovadores y otros quedan atrapados en la formación profesional y en la sociabilidad institucional que, además, no promueve una ruptura reflexiva para su modificación. Esto se hace presente, por ejemplo, en la promoción que la Provincia de Río Negro hace de los Juegos Rionegrinos o de la orientación que cada institución y su historia infunde a la docencia como una obligación estoica e identitaria de participar. Se confunde la intencionalidad de la enseñanza en la clase misma ya que estos juegos no figuran en el Diseño Curricular. Sin embargo, tienen una fuerza instituida que hace que los intereses de los docentes, e incluso de parte del estudiantado, se orienten hacia esta experiencia provocando exclusión, deserción y falta de motivación en el estudiantado.

Consideramos pensar el término motivación desde una mirada más amplia, que trascienda las variables propias de los estudiantes y genere una reflexión por parte del profesorado en función de mejorar su práctica y su forma de enseñar. Conocer acerca de la tarea y el contexto y su incidencia en los estudiantes puede no sólo generar aprendizajes más situados y significativos, sino también transformarlos, a ellos, en mejores profesores, ya que realizarán más puentes entre los conocimientos previos y los saberes a aprender.

Existen en los TPF del curso intentos y esfuerzos por pensar y proponer propuestas novedosas, estrategias lúdicas, pausas reflexivas, modelos integrados y juegos modificados (TPF N°2). En palabras de sus realizadores:

Si bien el modelo integrado nos ofrece la posibilidad de partir de una situación de juego que, a la vez que facilita, no le resta complejidad a lo que se pretende enseñar, no concluye allí su planteo, ya que agrega además otros dispositivos para su enseñanza, como son: la pausa reflexiva, el método analítico y el deporte reducido.

Estas intenciones procurarían dar participación y protagonismo al estudiantado, aunque la pregunta que interesa en torno al juego y al jugar sería: ¿De qué manera quienes aprenden son protagonistas de la creación y de los acuerdos de la situación de juego? O como expresa el TPF N°3, ante la inquietud de que la competitividad es uno de los factores que provocarían el desgano estudiantil, se plantea luego una propuesta que disfraza lo competitivo desde un deporte alternativo, pero que en el fondo su sentido no es otro que el de la competencia. Igualmente sucede con el componente de evaluación en los TPF presentados, en los cuales se observa la complejidad de diseñar y elaborar criterios de evaluación acordes a la propuesta planteada al presentar en forma de copia y pegue los que se hacen presentes en el diseño, sin una mirada situacional, reflexiva y creativa.

Expresamos en potencial la dificultad de abordar los cambios debido a la tracción tan fuerte que generan las trayectorias personales y profesionales. Sería loable que en los espacios de articulación institucional de cada ESRN se pudiera trabajar sobre estas rigideces a modo de favorecer la reflexión sobre la práctica. El proyecto de investigación tiene la intención de profundizar en los aspectos emocionales que hacen que se enciendan las ganas de asistir y participar activamente en las clases de Educación Física.

Anhelamos que el desarrollo de las nociones de motivación y del jugar puedan dar un marco de trabajo tal que las clases tengan ese componente de humanización, de tolerancia, de inclusión, de respeto hacia la diferencia y los diversos saberes, para propiciar Educaciones Físicas otras, alternativas solidarias y protagonizadas por sus reales actores.

Referencias bibliográficas

Baquero, R. y Luque, L. (1999). *Teorías del aprendizaje*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Carballo, C. (coord.) (2015). *Diccionario Crítico de la Educación Física académica*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Parlebas, P. (1991). *Léxico de Praxiología Motriz. Juegos, deporte y sociedad*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Pavía, V. (Coord.) (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén, EDUCO.

Ron, O. (2020). *Educaciones Físicas escolares: prácticas, narrativas y (re) producciones*. Buenos Aires: Teseo.

Fuentes

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. (2017). *Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN)*. Trabajos Prácticos Finales presentados por los docentes asistentes al curso de formación permanente. Octubre 2019. UNCo Bariloche.

-La práctica de fútbol en divisiones inferiores: un análisis desde la perspectiva de la Praxiología Motriz.

Walter Álvaro Duran Cespedes

Resumen

El trabajo de investigación que se presenta realiza un estudio sobre la práctica de fútbol en divisiones inferiores, desde la perspectiva de la Praxiología Motriz. La investigación tuvo como punto de partida la información recogida a partir de observaciones realizadas durante las prácticas de las divisiones inferiores del club Universidad de Chile, entrevistas a los docentes a cargo de las categorías sub-12 y sub-13, y análisis de la bibliografía específica sobre el tema tratado. Este presente estudio se propone transitar un camino investigativo que pretende indagar en la enseñanza y la práctica del fútbol a través de la comprensión de la lógica interna en instituciones deportivas centradas en la competición. En la investigación se plantea el análisis de la lógica interna (Parlabas, 2001) de la estructura del fútbol para una mejor enseñanza y comprensión de las reglas de este deporte, con un énfasis en la comunicación motriz, en las interacciones y conductas motrices. En ese sentido, el propósito central del trabajo ha sido indagar en los conocimientos que poseen tanto jugadores como profesores de Educación Física acerca de la lógica interna en la práctica deportiva del fútbol.

1.Introducción

Esta investigación se sitúa en la perspectiva de la ciencia de la Praxiología Motriz, desde sus primeros años de existencia hasta la actualidad, a través de su creador, Pierre Parlabas, seguido por autores españoles como Hernández Moreno u otros de origen latinoamericano, que han aportado nuevas perspectivas científicas.

Parlabas, define a la Praxiología Motriz, como:

La Ciencia de la Acción Motriz, llamada también «Praxiología Motriz», pretende activar un campo de la ciencia que considera como objeto de estudio un conjunto de actividades físicas a las cuales denomina «Acción Motriz», el que ha sido particularmente excluido por las investigaciones científicas actuales. Se fortalece, además, frente a la división simultánea o sucesiva que se presenta en la actualidad, debido a que los diferentes aspectos de la motricidad son tratados de forma parcial por diversas disciplinas; como la proxemia, que la estudia desde la perspectiva del espacio, la kinesia, que lo hace desde la comunicación, o la ergonomía, que la analiza desde el ángulo del trabajo. Un estudio básico y unitario parece tan razonable como estos estudios parciales. La acción motriz es el objeto fundador de una investigación científica original (Parlebas, 2001:355).

Cabe destacar que la Praxiología Motriz ha tenido menos repercusión en

Latinoamérica, donde de alguna manera se han introducido diseños curriculares y documentos oficiales, así como de igual forma, el corpus de su teoría es poco conocido dentro del colectivo académico de los profesores de Educación Física (Saraví, 2007).

Por otro lado, una de las principales razones que me han motivado a realizar este trabajo es el interés acerca de la enseñanza del fútbol en divisiones menores, desde una perspectiva de la Praxiología Motriz y sus diferentes alcances en ámbito de la educación física.

2. Objetivos de este estudio

Objetivo general: Analizar la incidencia que tiene el conocimiento de los diferentes elementos que componen la lógica interna del fútbol en las prácticas y entrenamientos de categorías infantiles (sub-12 y sub-13).

Objetivos Específicos:

- Análisis del juego deportivo fútbol desde la perspectiva de la Praxiología Motriz.
- Indagar en los conocimientos que poseen el jugador y el profesor acerca de la lógica interna en la práctica deportiva del fútbol (categorías infantiles masculinas sub-12 y sub-13).
- Realizar un análisis de la lógica interna de los deportes de cooperación oposición desde la perspectiva de la Praxiología motriz, desde la perspectiva de su enseñanza.

Uno de los propósitos de este trabajo es el estudio de la lógica interna de los "juegos deportivos de cooperación/oposición", y para ello se ha seleccionado en particular el fútbol. El fútbol es definido por la Real Academia Española (2018) como: deporte de equipo que se juega con un balón que no puede tocarse con la mano ni los brazos.

Para Castelo (1999), el fútbol es un deporte colectivo en el que los jugadores están agrupados en dos equipos en relación de adversidad-rivalidad deportiva, y en el que existe un duelo constante por la conquista del balón respetando las normas del juego. El principal objetivo es introducir la pelota el mayor número de veces en arco contrario y evitar que éste entre en propia portería para alcanzar la victoria.

Desde esta perspectiva, se entiende que dicha indagación debiera aportar a los profesores de la Educación Física argumentos convincentes para que éstos propongan mejores situaciones de enseñanza y de entrenamiento, y así poner al descubierto sus principales mecanismos de funcionamiento que se presentan en juego, para su posterior desarrollo. Por lo tanto, el profesor de Educación Física deberá tener asumido con claridad los objetivos educativos a trabajar, y poder así, ofrecer situaciones de enseñanza que se desarrollan

en el entrenamiento y competencia de este deporte. El propósito es poder intervenir pedagógicamente en su modificación, es decir, en su optimización y organización.

La Ciencia de la Acción Motriz, siguiendo los postulados de Parlabas (2001), es una propuesta sobre los juegos deportivos sumamente atractiva, tanto para la investigación, la enseñanza como, incluso, para el entrenamiento. Aquí se pone el acento en el concepto de comunicación motriz, que está directamente relacionado con el de interacción entre participantes, en actividades en las que se da de manera simultánea la participación de varios individuos, los cuales pueden realizar actividades de cooperación, oposición, cooperación/oposición. Esta comunicación tiene como referencia a las situaciones denominadas sociomotrices (Hernández Moreno, 1999).

2.1 Bases teóricas y psicopedagógicas del modelo estructural

Se parte de la idea de que "un modelo es la representación simplificada, de forma más o menos abstracta y a ser posible matematizada, de una o más relaciones de tipo causal o descriptivo, entre los elementos de un sistema. Un modelo crea una red de interacciones" (2001: 340). Los universales del juego deportivo, tal como refiere Parlebás (red de comunicación, sistemas de tanteo, red de roles sociomotores): "Constituyen en algún ejemplo de modelos, estructurados todos ellos matemáticamente. Relacionan mutuamente los elementos ludomotores pertinentes e intentan explicar la dinámica sociomotriz mostrando los principales mecanismos interaccionales del desarrollo del juego" (2001: 341).

Los postulados del modelo estructural se pueden basar en el rechazo a dos supuestos: en primer lugar, que el conocimiento tiene una naturaleza acumulativa, y por otro, que toda actividad o conducta se puede descomponer en partes constitutivas. Esta forma de pensar tiene como particularidad estudiar los fenómenos en su totalidad. En este sentido, los principios y bases de este modelo se apoyan en la capacidad de que sólo la adquisición de los rasgos estructurales de este tipo de deportes permite la solución de problemas que se producen en el juego (Cavalli, 2013).

En este sentido, durante varias décadas los procesos de enseñanza y de entrenamiento deportivo, se hicieron tomando como referencia, fundamentalmente y casi predominantemente, los componentes biomecánicos y fisiológicos del individuo; en reducida manera, la vertiente psicológica, y en mucha menor medida aún, las estructuras funcionales de los deportes (Hernández Moreno, 1999).

Bajo la mirada estructuralista, podemos encontrar que las propuestas de enseñanza de los deportes en conjunto tienen una dirección particular, tal como

señala Hernández Moreno: "Las tareas que se diseñen deben por lo general, tener significación práxica, para que así el o los practicantes se enfrentan a la resolución de situaciones motrices en las que predomine la adquisición de conceptos, estructuras en vez de la realización de ejercicios de gestos" (Hernández Moreno, 2001 citado en Cavalli, 2013: 114).

Desde este punto de vista, los estudios han permitido tomar conciencia de que los deportes de conjunto poseen entre sus rasgos más significativos el hecho de que se dé conjuntamente la cooperación y oposición entre los individuos, con lo que las interacciones se dan a la vez negativa y positivamente, y como consecuencia de esto, el factor de la decisión o comportamiento estratégico se vuelve predominante para el desarrollo práctico (Cavalli, 2013).

2.2 Análisis de la lógica interna en los juegos deportivos

Parlebas señala que "El praxiólogo se esfuerza por descubrir la lógica interna de las prácticas ludomotrices buscando sus rasgos específicos; es decir los que se refieren a la acción motriz en sus propias técnicas de ejecución" (2001: 284).

El concepto de lógica interna, siguiendo a Parlebas, tiene como definición: "Sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente" (2001: 302). Esto quiere decir que las características de la lógica interna están dadas por la definición de la acción motriz y están excesivamente relacionadas al sistema de obligaciones que impone el reglamento del juego deportivo (Parlebas, 2001).

El estudio de la lógica interna de las prácticas es muy enriquecedor en el campo de la enseñanza, ya que se puede reflexionar acerca de la elección de las actividades físicas y sobre todo el tipo de aprendizaje que mejor se adapta a los objetivos que se buscan en un determinado proyecto educacional. Por lo siguiente, una planificación y una organización de la Educación Física nos permite que nos cuestionemos acerca de qué tipo de efectos originamos al enseñar en un largo tiempo las prácticas motrices elegidas (Lagardera y Lavega, 2004).

A continuación, un análisis de la lógica interna del fútbol para así poder desvelar algunos aspectos importantes que implican su coherencia interna, y cómo están predeterminadas sus acciones motrices.

2.3 Breve análisis de la estructura del fútbol desde la Praxiología Motriz

El fútbol es un deporte de cooperación/oposición que enfrenta dos equipos compuesto por once jugadores en un espacio visiblemente delimitado, en un enfrentamiento incesante por conseguir la posesión del balón, con la misión de

introducirlo el mayor número de veces en la portería contraria (marcar goles), y evitar que este entre en el arco propio. Por lo tanto, desde que se inicia el partido, los elementos de ambos equipos realizan un conjunto de acciones individuales y colectivas permitidas por el reglamento en el terreno de juego, con el principal objetivo de ganar el partido (Carretero Velázquez, 2005).

Cabe destacar que, la perspectiva sistémica-estructural considera al fútbol como un sistema abierto, dinámico en equilibrio inestable, definiendo a este como una forma de vida (Castellano, 2009).

Los parámetros que configuran la lógica interna del fútbol para Castelo (Citado en Hernández, Díaz y Flores, 2005: 3) son:

- "Lógica del factor del reglamento,
- Lógica del factor de espacio de juego,
- Lógica del factor técnico,
- Lógica del factor del tiempo,
- Lógica del factor de la comunicación motora,
- Lógica del factor táctico-estratégico".

Siguiendo los postulados de Carretero Velázquez (2005: 32), podemos mencionar dos fases durante el juego deportivo de fútbol:

- "Proceso ofensivo: las intenciones y obligaciones de los jugadores de los dos equipos, cuando están en posición del balón, se dirigen hacia este objetivo.
- Proceso defensivo: es el periodo durante el cual el equipo no podrá materializar el objetivo del juego, hasta que no se recupere la posesión del balón no será abandonada".

La Praxiología Motriz es una ciencia que aporta diferentes herramientas y perspectivas en la comprensión de las prácticas deportivas, especialmente en las de cooperaciones/oposición, tales como el fútbol. A través del estudio de la lógica interna, tenemos la capacidad de afrontar de mejor forma los problemas que se presentan en el momento de la enseñanza y comprensión de los deportes. De este modo, planteamos que la enseñanza, a través del análisis de lógica interna del fútbol, deberá aportar a profesores Educación Física y jugadores, un mayor grado de conocimiento de las reglas y elementos que lo configuran este deporte.

3. Métodos

El presente trabajo toma como línea metodológica los trabajos cualitativos, ya que trata de interpretar el grado de conocimiento que tienen los entrenadores y jugadores de los clubes profesionales acerca del concepto teórico de la lógica interna y sus principales componentes dentro de un juego deportivo de fútbol.

El estudio cualitativo es aquel que se interesa por conocer ciertas cualidades o atributos de los objetos, sin buscar atributos que sean cuantificables. En este sentido, una investigación cualitativa se centra en descubrir determinadas características o rasgos que supone que están presentes en la población bajo estudio. La investigación cualitativa trata de entender o interpretar los fenómenos en término de los significados que le otorgan las

personas involucradas. El principal objetivo e interés radica en la descripción de los hechos observados, para luego interpretarlos y comprenderlos dentro del contexto global en que se originan, con el fin de explicar los fenómenos (Arroyo, 2006: 37).

3.1 El trabajo de campo

Siguiendo los postulados de la Praxiología Motriz de varias investigaciones (Parlebas, 2001; Hernández M., 1999; Castelo, 1999; Carretero V., 2005), podemos definir al fútbol como un deporte de cooperación/oposición donde dos equipos de once jugadores por lado se enfrentan en un espacio delimitado, reglado y competitivo. Cada equipo contará con once jugadores que cumplen con una función específica en el campo de juego.

Cabe destacar que los elementos que configuran la lógica interna del fútbol para Castelo (Citado en Hernández M., Díaz y Flores, 2013) son:

- Reglamento
- Espacio
- Tiempo
- La comunicación
- Factor táctico/estratégico

Es necesario aclarar que en este estudio de campo consideramos de sumo interés el concepto de lógica externa, ya que la lógica interna puede ser reinterpretada desde el exterior, dando nuevos significados simbólicos a la práctica de fútbol (Parlebas, 2001). Debemos aclarar que el planteamiento central abordado en este estudio es la capacidad que tienen los técnicos y jugadores de reconocer las características estructurales del fútbol y de trabajar en su práctica cotidiana con ellas.

Cabe destacar que el fútbol es "considerado como una forma de vida, un sistema dinámico en equilibrio inestable" (Menault citado en Castellano, 2009: 39). Siguiendo esta lógica, nos parece interesante considerar para nuestro trabajo las investigaciones realizadas por el autor Castellano cuando afirma: "No olvidemos que el fútbol es jugado por personas. Los jugadores están en constante formación, en continúa incorporación de conocimiento y experiencia propias, en mutua interacción consigo y con el entorno físico, enriqueciéndose ellos mismos y enriqueciendo el juego" (Castellano, 2009:39).

3.2 Observaciones

Fueron observadas sesiones de trabajo de dos categorías infantiles de fútbol de la Universidad de Chile que se desarrollan en el Centro Deportivo Complejo Azul, ubicado en la ciudad de Santiago de Chile. Ambas a cargo dos técnicos deportivos con título universitario de Educación Física, y que cuentan con curso de entrenador de fútbol realizado en el INAF. Para homogeneizar la muestra,

fueron seleccionados grupos donde ambos profesores estaban a cargo de las categorías infantiles masculinas (12-13 años). Las sesiones de práctica de fútbol, en un total de cinco, fueron filmadas con la debida autorización oficial de parte del club. Las observaciones fueron registradas desde su inicio, al comienzo de la sesión y hasta la finalización, cuando concluyen éstas. Nuestra tarea de observación y análisis estuvo centrada en las actividades de enseñanza que se llevan a cabo en el entrenamiento deportivo de fútbol.

3.3 Entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas en el complejo deportivo del Club Profesional Universidad de Chile, ubicado en la ciudad de Santiago en la comuna de La Cisterna. Los entrevistados fueron el profesor a cargo y su ayudante, encargados de las divisiones infantiles de las categorías sub-12 y sub-13. Además, se entrevistaron a algunos jugadores de la sub-12 y sub-13 con la debida autorización del club Universidad de Chile y de los profesores a cargo. Por razones legales y de privacidad, se mantendrán en anonimato los nombres de los entrevistados. Las entrevistas comenzaron en la pretemporada de febrero-marzo del 2018, y fueron concretadas los martes y jueves en el turno de la mañana.

3.4 Entrevista a los profesores

La entrevista fue realizada a continuación de las sesiones de práctica y entrenamiento de las categorías observadas. En la misma se abordaron preguntas referidas a los modelos de enseñanza aprendidos durante la carrera de Educación Física y posteriormente en el curso como director técnico en el INAF¹ (Instituto Nacional del Fútbol); también referidas a su trayectoria como entrenador de las divisiones infantiles en diferentes clubes deportivos y los diversos problemas que hoy se tienen en la actualidad del fútbol. Uno de los aspectos que señaló es que tanto en el club que trabaja como en otros clubes de fútbol infantil, existe una fuerte presión social de los padres para que los chicos sean futbolistas profesionales. Además, el entrevistado se refirió a la poca comunicación de los chicos que tienen al momento de entrar en la cancha, poniendo énfasis en que los chicos no se relacionen con otros chicos como en décadas pasadas, cuando el fútbol se aprendía en los barrios. Asimismo, mencionó que ahora los chicos prefieren jugar PlayStation que salir a la calle con los demás niños.

1 El instituto superior del Fútbol, Deporte y Actividad Física es una Institución de Educación Superior creada por la Federación de Fútbol Profesional (FECH), la Asociación Nacional de Fútbol Profesional (ANFP) y la Asociación Nacional de Fútbol Amateur (ANFA). Fuente: inadhost.inaf.cl/nosotros/

El otro profesor a quien se le realizó la entrevista nos señala que los modelos usados actualmente en el Club Universidad de Chile responden a la nueva política usada, en la que lo técnico tomó más relevancia que la enseñanza de los problemas tácticos, los cuales quedaron relegados a un segundo plano, porque al club le estaría interesando sacar chicos con una técnica extraordinaria para luego venderlos al extranjero. Nos señaló que en las divisiones infantiles a los chicos se los elige según su técnica y condición física. Uno de los factores de mayor consideración a la hora de la elección era la búsqueda de jugadores que están por sobre determinada altura (1.75 cm). Esto tiene que ver más con la posterior venta de los futuros cracks al mercado europeo, donde los dirigentes obtienen buenas sumas de dinero. Nos señala que el club deportivo busca jugadores con mucho talento dentro de miles de niños, donde jugar por los colores del club se vuelve algo muy valioso. Además, explicita que la competencia que se genera en el club no se ve en otros clubes, jugar en un equipo grande en Chile se vuelve la obsesión de muchos niños de defender la camiseta del club de sus amores. Y que la cantidad de niños que quieren jugar es impresionante, muy pocos llegan a cumplir el sueño y hay miles de chicos esperando una oportunidad.

Respecto a la identificación de elementos estructurales del fútbol, ambos técnicos identificaron a la táctica/técnica como elementos principales en este deporte, seguido por los compañeros, adversarios, reglas y espacio. En cuanto a su formación académica, ambos entrenadores reconocen un desconocimiento de los fundamentos de la Praxiología Motriz. Un entrenador asemeja el término mencionado con los conceptos de "Motricidad o Psicomotricidad" (el primero de ambos conceptos es una materia de la carrera de Educación Física de la cual egresó de sus estudios universitarios). En este sentido, los profesores logran conocer y trabajar con elementos de la lógica interna a través de trabajos grupales enfocados a la táctica y técnica que tienen como objetivo la resolución rápida de problemas que se presentan durante un partido de fútbol.

Cabe destacar que la definición realizada sobre el concepto de "Motricidad" engloba un gran número de significados que responden más bien a una orientación biomecánica y no a una pertinencia de la Praxiología Motriz. Parlebas define el concepto de "Motricidad" como:

Campo y naturaleza de las conductas motrices. Este concepto engloba todas las situaciones motrices, tanto se refieren a la psicomotricidad o la sociomotricidad y al mundo del trabajo (ergomotricidad) o al ocio (ludomoticidad), tanto si son tradicionales como instituciones (deporte). Este término sencillo ofrece la ventaja de ser conocido y haberse beneficiado de varias décadas de investigación fisiológica. Su origen le ha dado sin embargo una acentuada orientación biomecánica, que a pesar de ser interesante no responde a la pertinencia de la praxiología. Creemos pues conveniente recentrar su significado (Parlebas, 2001:341).

Hay que destacar que, en Chile, hay algunos planes de estudio universitarios de la carrera de Educación Física que engloban en sus materias los conceptos de Psicomotricidad o Sociomotricidad bajo el término de Motricidad. (Jiménez Alvarado, G., Vergara Tapia y Hernández Moreno, 2013).

3.5 Entrevistas a jugadores de las categorías sub-12 y sub-13

Las entrevistas fueron realizadas después de las charlas que brindan los profesores antes de comenzar cada práctica. Una de las preguntas principales estaba centrada en lo que entendían ellos por "deporte" y qué diferenciaba al fútbol de otras disciplinas deportivas que conocen. Esto apuntaba a indagar en los conocimientos de aspectos de la lógica interna que ellos poseían (en el caso que si los tuvieran). La mayoría de los jugadores respondieron que el deporte es una práctica de carácter competitivo que juegan dos equipos y gana el equipo que más puntos o goles convierta. En relación con la segunda pregunta, respondieron que el fútbol es un deporte de dos equipos que se enfrentan en una cancha con dos arcos, que son cuidados por los arqueros, que cada equipo es de once jugadores con camisetas distintas, los cuales se enfrentan por convertir la mayor cantidad de goles para ganar el partido. Además de los once jugadores hay tres árbitros, uno dentro de la cancha y los otros dos por las líneas laterales. En relación con el espacio donde se jugaba este deporte, respondieron sobre la existencia de diferentes líneas de la cancha que sirven como delimitación y que tienen diferentes reglas; nombraron algunas como la línea lateral donde si la pelota sale se cobra lateral con la mano o la línea de fondo donde al momento de salir la pelota se cobra tiro de esquina; además de la línea del área en donde cualquier falta dentro de ella se cobra penal para el equipo contrario. También nombraron algunos roles en el funcionamiento táctico, tales como el rol del arquero, defensas y atacantes. Por otro lado, mencionaron algunas cosas reglamentarias que tenemos que tener en cuenta al momento de jugar este deporte.

3.6 Algunas reflexiones y análisis de las entrevistas realizadas

La entrevista realizada a los profesores a cargo de las divisiones inferiores y a los jugadores de la categoría sub-12 y sub-13 del club Universidad de Chile, nos permitió indagar los conocimientos que poseen los profesores y jugadores acerca de la lógica interna durante la práctica deportiva en instituciones de alto rendimiento. A través de estas se pudo registrar el escaso conocimiento teórico que poseen los profesores y alumnos del concepto de lógica interna de los deportes. En este sentido, podemos apreciar, a su vez, un gran dominio de los componentes de lógica interna en entrenadores y especialmente en los jugadores de dichas categorías que marcan la diferencia entre futbolistas

amateur y profesionales del alto rendimiento.

Finalmente, tenemos que destacar que entre un mayor conocimiento de la lógica interna y sus componentes mejor será el desempeño del jugador durante un partido y su entrenamiento. Consideramos que, tanto profesores como alumnos en estas instituciones profesionales, deben poseer un gran conocimiento de los elementos de la lógica interna para un mejor rendimiento en la práctica deportiva.

3.7 Observaciones

El grupo estaba compuesto por 30 jugadores de igual edad, de diferentes nacionalidades (chilenos, colombianos, argentinos, etc.). En el registro hemos relevado que se realizó una charla a los jugadores antes de comenzar el entrenamiento en los camarines, donde a los chicos se les mostró en una pizarra las jugadas y conceptos tácticos trabajados anteriormente. Además, se debatió sobre conceptos tácticos producidos en el juego del fin de semana anterior, dando énfasis a los errores para su posterior mejoramiento.

Primera sesión

La primera sesión de entrenamiento comenzó el martes con una entrada en calor de aproximadamente 10 minutos, después de la primera parte del entrenamiento, se pudieron observar trabajos tácticos con énfasis en el desarrollo de jugadas colectivas en situaciones reales de juego que se producen en cuanto se tiene o no el balón y se está en posición de ataque o defensa. Además, se observaron juegos de 1vs1, 2vs2, 3vs3, 4vs4 y 6vs6 con la reducción de espacios y toques al balón, para luego comenzar trabajos analíticos de jugadas de tiros al arco con diferentes perfiles de pateo, tanto de izquierda como de derecha. Después se pasó a un juego de situación real en el que los chicos debían pasar el balón a los espacios libres para dar mayor lateralización y amplitud a las jugadas de ataque y los defensas cumplían la misión de reducir los espacios al equipo en posición de ataque. Aquí, en este punto, se pudieron observar diferentes formas de intervención del docente, que paraba el juego de modo de explicar mejor las jugadas y se le llamaba a la reflexión con "*PREGUNTAS ORIENTADORAS*" tales como:

*¿Cómo pueden distribuir el espacio de juego de mejor manera entre ustedes?
¿Cómo se pueden mejorar los espacios para meter un gol? ¿Dónde aparecen espacios libres para recibir de mejor manera la pelota?*

Unas de las principales consideraciones que pudimos hacer, luego de observar en esta primera sesión de práctica y entrenamiento, fue la capacidad de los chicos de resolver los problemas planteados por el profesor. Ello mediante la enseñanza a través de situaciones reales de juego, que tenían como finalidad

la comprensión de la 8 de este.

El trabajo finalizó con una pequeña charla y varios conceptos que debían tener en cuenta para la próxima sesión.

Segunda sesión

La segunda sesión de entrenamiento comenzó de la misma forma que la anterior, diez minutos de entrada en calor, para luego empezar con los ejercicios con énfasis en situaciones reales que se producen en el juego. Esta vez estuvo más orientado al pase y la recepción, además de jugadas orientadas a la reducción y amplitud del campo de juego.

Se realizaron partidos de 9 vs 9 en función de que los jugadores pudieran resolver jugadas de situaciones reales que ocurren durante el juego. El docente señaló las siguientes consignas que los alumnos debían tener en cuenta durante la actividad:

Ataque con y sin pelota

- 1- Buscar espacios libres para la descarga de balón para un buen contraataque.*
- 2- Amplitud y lateralización de las jugadas.*
- 3- Buscar al compañero en los espacios libres, realizar un pase con ventaja.*
- 4- Realizar jugadas de forma rápida de forma de pared con el compañero en los espacios que estén reducidos para la correcta salida en el ataque.*

Defensa con o sin pelota

- 1- Reducir los espacios a los jugadores rivales.*
- 2- Estar atento a la línea del offside para dejar inválida la jugada del rival.*
- 3- Despejar en momentos complicados.*
- 4- Nunca salir por los espacios del centro de la cancha en la zona defensiva.*

Intervención docente

En este sentido, se pone en evidencia que el docente a cargo buscó la realización de un trabajo que llevara a los jugadores a resolver problemas que se les presentan en los partidos reales para luego realizar una reflexión sobre las jugadas donde poseen la mayor cantidad de errores. Se observó una intervención sobre los principales errores, deteniendo el juego para explicar el trabajo correcto a los jugadores, y dando principalmente pautas para la correcta realización.

Por lo tanto, una de las principales consideraciones que podemos hacer de esa sesión fue que los chicos, si bien tienen menos de 12 años, demostraron que

pueden adaptarse de una manera muy efectiva y eficiente a los problemas que el profesor les plantea, incluso a resolver situaciones de juego con un grado de complejidad muy alto en apenas unos segundos. En este sentido, los jugadores poseen un conocimiento relativamente completo de toda la lógica del deporte practicado.

La sesión termina con una charla de reflexión y un debate acerca de lo visto durante la práctica y algunos conceptos a destacar durante su desarrollo.

4. Algunas reflexiones y análisis de las prácticas observadas

Hay que destacar que esta investigación realizada en el Club Deportivo Universidad de Chile nos sirve para analizar los diferentes modelos utilizados en la práctica de fútbol en categorías infantiles masculinas (sub-12 y sub-13). Por medio de las entrevistas se pudo constatar que ambos profesores de educación física que se encuentran a cargo de la práctica poseen un conocimiento muy acotado de la Praxiología Motriz, de sus teorías y fundamentos, pero, a su vez, poseen un gran conocimiento de los elementos que componen la lógica interna del fútbol, tales como táctica-estrategia, técnica, tiempo, espacio, comunicación y reglas. Se pudieron ver aspectos del modelo de enseñanza vertical, más bien enfocados en la táctica, quizás debido a que nos encontramos frente a una institución donde se busca jugadores que en el futuro sean futbolistas profesionales. Uno de los elementos claves, que se pudieron reconocer mediante el registro y análisis de la observación de campo, es cómo los chicos a temprana edad tienen capacidad de analizar y solucionar elementos tácticos y técnicos presentados durante el juego, y hablar de ello luego dentro de los camarines. Se pudo observar que tienen muy en claro los elementos principales del fútbol como espacio, reglas, táctica y técnicas.

5. Conclusiones

En este sentido, sería interesante realizar nuevas investigaciones que aborden y profundicen esta temática, en particular desde la perspectiva del jugador de fútbol. Uno de los factores importantes a considerar es el grado de interés, compromiso y prioridad que tienen los jugadores hacia la práctica de fútbol, incluso hasta considerarlo como un estilo de vida. En relación con esto, el contexto social va a tener una gran importancia en la formación profesional, ya que el factor familiar y entorno social condicionará positiva o negativamente en esta etapa.

Consideramos que, desde esta perspectiva, trabajar a partir de conceptos de "Lógica interna" y "Lógica externa", sería un gran avance para la enseñanza y entrenamiento de los deportes de cooperación/oposición, tales como, el fútbol. Esto permitiría que los/las jugadoras tengan un mayor conocimiento de los

aspectos principales y fundantes de los deportes que ellos/ellas practican.

El trabajo de campo, realizado a través del registro de observaciones durante las sesiones de práctica y las entrevistas realizadas a los profesores y alumnos-jugadores, nos pone en conocimiento acerca de que en las instituciones de carácter profesional de fútbol, como el Club Deportivo Universidad de Chile, la enseñanza a través de modelos enfocados a la táctica y técnica juegan un papel principal durante la formación de los jugadores; aquí, el concepto teórico de lógica interna es prácticamente desconocido para los entrenadores y jugadores. Sin embargo, y a su vez, el registro de las observaciones que tuvieron lugar en los entrenamientos permite dar cuenta, por un lado, de que se apreciaron elementos característicos de la lógica interna y, por otro, de una gran comprensión de parte de los jugadores y entrenadores de aspectos tales como tiempo, espacio, reglas, tácticas y técnicas.

Referencias bibliográficas

Arroyo, C. (2006). "Modos de investigar los fenómenos sociales". Rosario, Chile: Revista punto cero. N°12.

Cavalli, D. (2013). *Didáctica de los deportes en conjunto*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

Castellano, J. (2009). "Conocer el pasado del fútbol para cambiar su futuro". Las Palmas de Gran Canaria: Acción motriz. N° 2, pp. 37-50.

Castelo, J. (1999): "Fútbol. Estructura y dinámica del juego". Barcelona: INDE.

Carretero Velázquez, A. (2005). *Análisis Praxiológico de la acción de juego del Fútbol 11: Estudio del Fútbol Escolar en Cuba categoría 15/16 años. El caso del equipo de Ciego de Ávila*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.

Hernández Moreno, J. (1999). La diversidad de las prácticas. Análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva. En Blázquez Sánchez, D. (Dir). *La enseñanza deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.

Hernández Moreno, J.; Díaz Díaz, R.; Hernández Flores, C. (2013). Análisis praxiológico de la dinámica de juego en fútbol: Estudio de equipos canarios en categoría nacional. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata: UNLP. FAHCE. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3323/ev.3323.pdf

Jiménez Alvarado, G., Vergara Tapia, M. A., & Hernández Moreno, J. (2013). Análisis pedagógico de los contenidos curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Chile a la luz de la Praxiología Motriz. Revista Iberoamericana De Educación, 61(4), 1-11. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1064>

Lagardera, F. y Lavega, B. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida:

Ediciones de la Universidad de Lleida.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Real Academia Española (2018). Madrid, España: Diccionario de la lengua española. Disponible en: <https://dle.rae.es/?id=IeptqGe>

Saraví, J.R. (2007). Praxiología motriz: Un debate pendiente. *Educación Física y Ciencia*, 9: 103-117. UNLP. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3306/pr.3306.pdf



-Análisis de acciones motrices de niños y niñas en contextos de alta montaña: convergencias entre La Yerra en Tafí del valle y deportes alternativos

Andrew Wheeler, Sofía Diez, Sergio Beddur. Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Educación Física.

Resumen

A fines del año 2019 y en febrero de 2021, se realizaron trabajos de campo en la zona de las Carreras, el Mollar, en el marco del proyecto de investigación PIUNT (T-604) "Prácticas ludo motrices populares: Análisis didáctico e influencias en el desarrollo motriz infantil" de la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional de Tucumán. Los trabajos consistieron en realizar registros fílmicos y anotaciones directas en la yerra y en prácticas físicas en el contexto de una escuela. En la zona de Tafí del Valle, provincia de Tucumán, la yerra es un evento donde se vacuna, marca y castra el ganado vacuno e implica el desarrollo de habilidades como la enlazada y la pialada. Además, constituye un evento social de un altísimo nivel de cooperación y disfrute entre los paisanos. Dichas prácticas se inculcan a niños y niñas desde muy pequeños. En octubre de 2020 el trabajo de campo consistió en levantar registros de las formas de actuación de niños/as de tercero a sexto grado en diferentes tareas motrices planteadas en el ámbito de la Escuela N° 22. En febrero de 2021 se realizaron registros específicos en diferentes yerras de la zona. En el presente trabajo se busca establecer relaciones entre las formas, estrategias y acciones propias del desempeño de los niños/as en la yerra y su correspondencia con prácticas lúdicas desarrolladas en el contexto escolar. Además, se busca establecer las formas particulares con que estos niños/as responden en situaciones con diferente lógica interna.

En esta oportunidad presentamos un análisis y reflexiones en relación a algunos de estos registros, a través de los cuales pudimos identificar relaciones entre las actuaciones de los niños/as en las prácticas físicas en el ámbito escolar y sus intervenciones en la práctica de la yerra.

Introducción

En el marco del proyecto (T-604) "Prácticas ludo motrices populares: Análisis didáctico e influencias en el desarrollo motriz infantil" de la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional de Tucumán, se realizan trabajos de campo que dan lugar a interesantes análisis sobre el desarrollo motriz de niños y niñas a partir de la identificación de acciones motrices en diferentes situaciones. Uno de los trabajos consistió en realizar

registros fílmicos y observaciones directas en la zona de los Valles Calchaquíes (Tucumán): en la yerra y en una jornada de juegos y deportes alternativos en el contexto de una escuela primaria dentro de la misma zona geográfica. Estos trabajos de campo se llevaron a cabo a fines del año 2019 y en febrero de 2021 en la zona de Las Carreras, el Mollar (Valles de Tafí). En octubre de 2019 el trabajo de campo consistió en una jornada recreativa a fin de detectar y especificar las formas de actuación de niños/as de tercero a sexto grado en diferentes tareas motrices planteadas en una jornada de juegos y deportes alternativos en el ámbito de la Escuela N° 22. En febrero de 2021 se realizaron observaciones directas y filmaciones en el evento de la yerra, la zona próxima al establecimiento escolar. El trabajo considera un análisis específico de los registros sobre las situaciones motrices que se generan en estos dos eventos y pretende establecer las relaciones que existen entre las acciones motrices y estrategias que utilizan los niños y niñas para resolverlas.

Marco teórico

Para el análisis de las situaciones motrices tomamos los aportes del modelo práxiológico de Parlebas (2015) que considera cuatro categorías: psicomotrices, de cooperación, de oposición y de cooperación y oposición. Por otro lado, utilizaremos el concepto operativo de etnoludismo:

Concepción y constatación de que los juegos están en consonancia con la cultura a que pertenecen, sobre todo en cuanto a las características de su lógica interna, que ilustra los valores y el simbolismo subyacentes de esa cultura: relaciones de poder, función de la violencia, imágenes del hombre y la mujer, formas de sociabilidad, contacto con el entorno (Parlebas, 2015: 223).

Presentaremos que no sólo los juegos sino la manera de jugar se relaciona con la cultura a la que pertenecen. En cuanto a la manera de jugar, hacemos referencia al concepto de estrategia motriz que se identifica como un todo con la misma acción. No asumiremos la dicotomía táctica-estrategia en la cual se contraponen una decisión conceptual al comportamiento de aplicación.

Por el contrario, asumiremos que la incertidumbre de una situación motriz determinada genera decisiones motrices, las cuales no preceden ni están separadas de la acción, pues forma un todo con ella y está presente también en la técnica de la ejecución. La decisión motriz definida como conducta motriz que manifiesta en su realización una elección, vinculada a la incertidumbre de una situación determinada, estaría dentro de este constructo "manera de jugar".

Parafraseando a Parlebas (2015) y hasta este avance de la investigación, adherimos a la concepción de que el juego y/o el deporte tienen un destacado lugar entre los fenómenos sociales. Sin embargo, en los análisis de la yerra

introducimos nuestras dudas en cuanto a los alcances civilizatorios de ciertas prácticas que se dan en el evento, aun cuando concebamos a la escuela como una gran influencia en el proceso civilizatorio de las comunidades en relación a estos eventos. Este es un aspecto para analizar que queda abierto a futuras investigaciones.

Hernandez Moreno define a la situación motriz como "aquella estructura de datos que surge de la realización de una tarea motriz" (2004: 17). Las situaciones motrices se ajustan a objetivos praxiomotores en los cuales encontramos, según este autor, el objetivo motor (propriadamente dicho) y las condiciones que restringen el modo de lograrlo. En las situaciones que analizaremos, estas condiciones están definidas por el entorno en base a las cuales se toman las decisiones para alcanzar el objetivo motor. Por otro lado, tendremos en cuenta que las situaciones motrices se derivan de lo que Hernández Moreno denomina las prácticas físicas: juegos motores, deportes, expresión motriz, actividades de introyección motriz y actividades físicas de adaptación ambiental.

Objetivos

- Analizar situaciones motrices en evento yerra y los juegos de atrapada y cinchada en niños y niñas de tercer a sexto año de nivel primario.
- Establecer relaciones entre las formas, estrategias y acciones propias del desempeño de los niños/as de tercer a sexto año de nivel primario en la yerra y los juegos de atrapada y cinchada.

Marco metodológico

Centramos nuestros análisis en las características del método etnográfico cuya particularidad es la investigación directa que tiene como objetivo observar y registrar las prácticas culturales y los comportamientos sociales, las decisiones y las acciones como formas de identidad y estilos de vida. Recurrimos a la técnica *observación participante* mediante entrevistas a los diferentes actores, registros escritos y en vídeo realizadas por ayudantes de investigación debidamente preparados y con roles acordados previamente. En la jornada de juego escolar se utilizaron prácticas físicas derivadas y adaptadas de juegos y deportes alternativos con organizaciones y elementos desconocidos para los niños/as. Se busca, con esta premisa de novedad de la tarea motriz con una impronta inusitada, impactar de tal manera en las tareas de resolución de las situaciones motrices que se suscitan, que nos permitan observar el bagaje de acciones motrices y estrategias con las cuales los niños y las niñas responden. En el evento de la yerra se realizaron registros fílmicos y entrevistas a los protagonistas. La comparación de los análisis entre las características de las acciones y estrategias de acción motriz utilizadas nos permitió cotejar y

determinar ciertos paralelismos entre los eventos mencionados.

Caracterización de la situación motriz "la yerra"

También conocida como hierra o fierra, la yerra es un evento cultural que se realiza desde hace miles de años con el objetivo de señalar quién es el dueño del ganado. En la zona de Tafí del Valle, provincia de Tucumán, este evento se utiliza para la vacunación, marcación con distintivos (lanas de colores), castración, juego y desarrollo de habilidades como la enlazada y pialada; raras veces se realiza doma de potro y ganado vacuno. Constituye un evento social de un altísimo nivel de cooperación y disfrute entre los paisanos. Puede tener diferentes envergaduras: desde pequeños encuentros familiares o cercanías barriales hasta las categorías más elevadas que se autodefinen como festivales. Las prácticas que se desarrollan en estos eventos se inculcan a niños y niñas desde muy pequeños. Hemos podido constatar la inclusión de niños/as de muy corta edad con sus atuendos, lazos y, en algunos casos, cabalgaduras.

Las personas adultas mayores consideran que organizan este evento en defensa de su propia tierra, de su cultura; los más avanzados en edad reconocen tener miedos en relación a la pérdida de estas costumbres. Si bien en algunas zonas está tomando un carisma turístico (fiesta provincial del "yerbiao", zona de La Ciénaga), en otros eventos de menor envergadura, los participantes de mayor edad identifican la presencia de las personas extrañas (turistas) como una intromisión o interferencia en lo que se hace. El carisma turístico de algunos eventos se anuncia por la radio local de alcance en la zona. Sin embargo, los eventos pequeños conservan la transmisión de boca en boca y su carácter original de encuentro de juego y trabajo, dejando de lado el componente de espectáculo. La invitación al turista se realiza en función de la intención de hacer conocer las costumbres para que no se pierdan, otros consideran que el espectáculo desvirtúa las características originales.

Una característica a destacar es que no existe el sentido comercial en los eventos de la yerra. La comida es ofrecida por la familia anfitriona a todos los presentes, tanto a turistas espectadores que van a disfrutar de la fiesta como a hombres de a caballo que vienen a colaborar con trabajo duro, doma y marcación. Se valora y atiende especialmente la cooperación de todos en la construcción del evento. En algunos casos hemos identificado caminatas o cabalgatas solidarias llevando alimento a las familias autóctonas del lugar (en el caso de La Ciénaga que es un lugar distante en medio de la montaña sin acceso con automóvil). La bebida de "el yerbiao" se sirve en una calabaza grande (mate porongo) igual a la del mate tradicional o bien en jarro de lata, el cual tapan con un trapo para evitar el enfriamiento rápido, y se toma con bombilla. Tradicionalmente se la realiza con mezclas que incluyen la yerba

mate, el muña muña, alcayuyo, chachacoma, la puposa, yerba linga (buena para el corazón) hojas de coca, sanalito (yuyo medicinal) y un agregado especial de alcohol puro medicinal o vino, azúcar y agua caliente, a los fines de mejorar las condiciones corporales para el trabajo duro y concursos de habilidades que se realizan. En general, los participantes aducen que esta bebida sirve para activar la sangre y contrarrestar el frío. Las actividades o momentos se anuncian con gritos a viva voz para organizar y estimular a los golpeados o cansados y mantener el aire festivo.

Los roles por sexo están definidos. Las mujeres se preparan desde una semana antes con el acarreo de los ingredientes para las comidas y su posterior preparación. Se dedican a preparar los yerbio y la comida típica que se prepara para compartir, a veces, con las más de 300 personas que asisten. Los varones arrear el ganado juntándolo en corrales y preparan las condiciones para las tareas específicas de laceada y pialada para la marcación, vacunación, identificación y castrado. Si bien estos roles parecen estar definidos, no son totalmente específicos para cada uno de los sexos. Existen libertades para tomar otros roles según sexo o edad. En este sentido, se identificó en momentos previos a las tareas específicas, algunas niñas o niños muy pequeños montando a caballo mezclados junto con los gauchos a caballo de mayor edad. En las tareas específicas dentro del corral junto con los animales, las mujeres prácticamente no participan, solo alientan a los varones en sus desempeños. Especialmente se identifica una notoria necesidad de los niños por realizar bien las actividades de laceada y se esgrime como un trofeo la participación colaborativa en tumbar un animal dentro del corral para su posterior marcado. Niños de corta edad deambulan entre los animales de menor porte realizando prácticas de laceada. Por momentos, el acorralamiento del animal y focalización para lacearlo es de alta peligrosidad dado que en el corral coexisten animales de gran porte y marcada agresividad. No se registran muchas acciones de los adultos para advertir de los peligros a los más pequeños.

Nota especial merecen las acciones de maltrato o violencia hacia los animales, todas evitables si se utiliza algún componente tecnológico como el uso de la manga para ganado vacuno, ya que evitaría acciones dañinas hacia el animal como la laceada y pialada, la caída del animal de bruces y sobre su cuello, las patadas en las ancas, el torcer la cola para movilizarlo, cierto nivel de asfixia cuando los lazos se cierran sobre el cuello, la doma con golpes, tironeo de las orejas, etc. Sin embargo, antes de soltar los lazos y liberar al animal se acostumbra a introducirle en la boca un chorro del yerbio. Estas son algunas de las acciones que hemos podido identificar y gozan, como ya dijimos, de un alto grado de aprecio hacia la persona que sabe realizarlas para dominar el ímpetu del animal. Lo que nosotros identificamos como maltrato o violencia,

evidentemente, no es interpretado así por los lugareños. La pregunta que surge, entonces, es: si estas acciones sobre el animal se evitan, ¿se pierde la posibilidad de desarrollarlas como habilidades? El uso de estas formas, estructura y organización de la yerra en tanto implican el encuentro, la solidaridad y las posibilidades de desarrollo lúdico y motriz en la comunidad, ¿pueden ser reemplazadas por otras? ¿Se perderían las costumbres autóctonas o llamadas cultura del lugar? Lo cierto es que, si bien se podría acortar el tiempo y el esfuerzo de todo el trabajo, el tipo de prácticas con lazos en el corral, la manipulación general del animal y todo lo que implica el evento se continúa reproduciendo desde indefinidos tiempos ancestrales.

Análisis de las situaciones motrices y sistema de acciones motrices del evento Yerra

Para Hernandez Moreno (2004) las situaciones motrices definen prácticas físicas. Al analizar las situaciones motrices que desencadena el evento, identificamos sólo una que se ubicaría en la categoría de práctica lúdica y responde al momento en el cual los paisanos varones se alinean en filas paralelas fuera del corral portando sus lazos. Seguidamente, dejan escapar un animal y todos desarrollan la acción de la laceada. Luego, en caso de que el animal no sea volteado, es arreado por los paisanos a caballo y vuelto al corral.

Esta práctica no tiene un fin en relación con los objetivos laborales de la yerra que antes mencionamos, más que el de poner de manifiesto las habilidades de los paisanos varones para lacear y voltear un animal a través de la tracción del lazo. La tarea motriz, en cuanto a su objetivo, estaría centrada en voltear el animal y las condiciones que lo definen es el uso del lazo desde una posición de parado respetando la fila del resto de los paisanos. La lógica interna es de cooperación con incertidumbre generada por las disparadas y cambios de dirección del animal y las dificultades que presentan las irregularidades del terreno.

Este análisis nos remite al concepto de etnoludicidad expresado anteriormente. El juego define y es definido por las características del encuentro y la comunidad: cooperación y solidaridad en todos los momentos del evento.

En el caso de los niños pequeños, identificamos estas prácticas lúdicas dentro del corral mientras se desarrollan las tareas laborales de la yerra. Las incluimos dentro de la categoría lúdica ya que de las observaciones no se identifica una utilidad directa que contribuya en las tareas. Estas prácticas de los niños se realizan en interacción con la totalidad de los animales dentro del corral e identificamos las siguientes:

- Acorralamiento del animal: brazos separados a los costados del cuerpo y desplazamiento sigiloso, por lo general lateral y siguiendo trayectorias

curvas.

- Laceado de animales, principalmente utilizando lazos contruidos con sogas y esgrimiendo el revoleo del lazo por encima de la cabeza o bien lanzándolo de costado cuando el animal pasa muy cerca.
- Tracción del lazo con la intención de hacer caer el animal: girar la sogá por detrás de la cintura y lograr una posición lateral del cuerpo tipo ancla compensando, con el peso del cuerpo, la fuerza del animal. Esta acción se puede realizar pasando la sogá por delante o por detrás del cuerpo.

Caracterización de las situaciones motrices en el juego de "la atrapada" y en "la cinchada" en el contexto escolar

A los fines del presente trabajo sólo seleccionaremos dos de las situaciones lúdicas presentadas y que se encuentran en el conjunto de los denominados deportes alternativos. Ellas son: la cinchada y el juego de atrapada ("piyadita")¹.

La cinchada

También denominada "juego de la cuerda", "tira y afloja", "batalla de fuerza", "soga tira o cinchada". Se trata de dos equipos traccionando uno contra el otro en una prueba de fuerza en la que intermedia una sogá. El objetivo motriz es desplazar al equipo contrario hacia la propia zona hasta que uno de los integrantes supere la línea media de inicio. Existen, según la clasificación realizada por Parlebas (2015), todos los niveles organizacionales de esta situación ludomotriz, desde las más "endurecidas o deportificadas", como los campeonatos mundiales, hasta las más "libres o salvajes" donde existe una simple organización como juego tradicional.

Juego de la atrapada

El juego posee diferentes nombres según provincias y regiones de la Argentina. En Tucumán se la denomina "piyadita". Es un juego de agilidad y destreza física donde uno de los jugadores debe agarrar a otro u otros jugadores. En nuestro caso, utilizamos la versión uno versus uno donde no existen equipos y se identifica con el deporte alternativo de la atrapada con el que se organizan campeonatos a nivel mundial. Las acciones se desarrollan dentro de un campo delimitado y con obstáculos (cubiertas, palos, aros, etc.) distribuidos dentro del espacio, con el condicionante de un tiempo determinado para lograr el objetivo de atrapar (tocando ligeramente) al contrincante.

¹ El vocablo correcto es pilladita, sin embargo, incluimos el modismo piyadita para facilitar la comprensión y hacer visible el modismo en la provincia de Tucumán. En otras provincias de la Argentina se utilizan otros modismos: "pia" en San Luis, "popa" en Santa Fe.

Análisis de las situaciones motrices y sistema de acciones motrices de los juegos de la atrapada y la cinchada en un contexto escolar

La cinchada se identifica dentro de la lógica de cooperación y oposición sin incertidumbre. Esto implica la presencia de compañeros y adversarios dentro de un entorno (condiciones praxiomotrices) a las cuales, según la expresión de Hernandez Moreno (2004), habrá que saber "leer", tanto con respecto a las actuaciones de sí mismas, como de esos otros (compañeros y adversarios) y del entorno, para realizar la toma de decisiones adecuadas. Según Gomez (2002), estas decisiones tenderán a la eficiencia, a la eficacia y a la propia protección.

La atrapada o piyadita se identifica dentro de la lógica de oposición y, dado que el espacio fue definido con muy poco tiempo de anticipación como para que los jugadores lo conozcan, podemos decir que se establece con alto nivel de incertidumbre. En el sistema de acciones que los niños/as ponen de manifiesto (comportamiento motor) podemos identificar la carrera, cambios de dirección, finta, salto, etc. en función de sortear los obstáculos al mismo tiempo que se busca atrapar al adversario. La acción de atrapar consiste solamente en tocar al adversario en cualquier parte de su cuerpo.

Convergencias entre la yerra y las prácticas lúdicas alternativas

En la atrapada o "piyadita", los niños, a diferencia de las niñas, desarrollan formas de acción muy relacionadas con las utilizadas en la yerra desatendiendo los condicionantes de tiempo para lograr el objetivo motriz. Esto se manifiesta claramente en el momento de perseguir al adversario en el juego de la atrapada, durante el cual realizan acorralamiento pausado y lento que, probablemente, se asocia a la intención de no asustar a los animales dentro del corral en la yerra. Pese a las insistentes indicaciones de los directores del juego para que el atrape se realice en el menor tiempo posible, parece primar el pensamiento estratégico desarrollado y adquirido en el juego y/o trabajo con los animales. Esta falta de adaptación al nuevo contexto podría estar indicando, por un lado, que el trabajo con los animales marca o reproduce el pensamiento estratégico, especialmente de los niños. Por otro lado, nos hace pensar que dichas instancias de desarrollo en la yerra se reproducen con una solución de continuidad de generación a generación sin someterse a juicio crítico. Quizá, como ya expresamos, con la intención de mantener las costumbres y la cultura. En el juego de "la cinchada" se identifica una clara transferencia de una de las acciones específicas de la yerra en cuanto a envolver la soga en la cintura para trabar o anclarse frente a la tracción del equipo contrario. Las posiciones de los pies, el desplazamiento del centro de gravedad sobre un punto por

fuera de la base de sustentación en sentido contrario a la fuerza del equipo contrincante, dan cuenta de que esta actividad se asemeja en un todo con las acciones observadas en la yerra. Sin embargo, no se aplica una estrategia de equipo. Los niños quiebran la línea de tracción, en algunos casos toman la sogá por detrás de la cintura indistintamente del lugar que ocupen en la línea de tracción. Esta sería una decisión de acción destinada al rol del último niño en la fila de tracción. En general, no se verifica una actividad cooperativa entre los compañeros con estrategia más que el traccionar de la sogá. La conclusión anterior, en cuanto al desempeño acrítico dentro del contexto de la atrapada, se refuerza en función de las observaciones que realizamos en el juego de la cinchada.

En casi todas las situaciones de juego, las niñas demuestran una mayor adaptabilidad de la red de decisiones a las situaciones hasta aquí analizadas.

Reflexiones finales en torno a la Educación Física

En palabras de Gómez (2009), la falta del componente reflexivo genera la reproducción acrítica que no le permite al individuo percibir y actuar en forma consciente sobre el mismo y el contexto donde vive. Probablemente, el fuerte componente cultural al que hicimos referencia instale esta característica de reproducción acrítica.

Cabe preguntarnos, entonces, ¿cuál es el rol de una Educación Física que prescribe el rescate de ciertas formas y aspectos culturales de las prácticas físicas ancestrales o indígenas? La Educación Física regionalizada que atiende aspectos culturales, si bien podría reproducir formas de juego y prácticas propias del endogrupo al cual va dirigida, requiere de revisión en las formas de transmitirlas. Serían enriquecedoras para estos/as niños/as siempre y cuando no descuiden el componente reflexivo. Por supuesto, incluir otras prácticas que, más allá de ampliar el espectro de disponibilidad motriz en situaciones variables, permita potenciar las habilidades reflexivas para transpolar a la comunidad en lo que podríamos llamar un proceso civilizador.

Es posible, de acuerdo a algunos testimonios vertidos en torno a la espera deseosa que se hace del "tiempo de las yerras", que todo el encuentro con sus formas y estructuras sea percibido como una actividad lúdica. En este sentido, estaríamos posicionados desde la perspectiva de Turner (citado por Besnier y otros, 2018): el juego es entonces una actividad "liminal", que es parte y a la vez está excluida de la normativa vida cotidiana, en un estado intermedio entre una cosa y la otra. Y agrega: "...los géneros dominantes de la *performance* en las sociedades, en todos los niveles de escala y complejidad, tienden a ser fenómenos liminales. Se realizan en tiempos y espacios privilegiados, separados de los períodos y las áreas reservados para

trabajar, comer y dormir...” (54). Este nivel de inscripción cultural nos interpela y replantea fuertemente las acciones profesionales en torno a una Educación Física emancipadora. Parafraseando a Furlán (2005), los esfuerzos por generar una escuela que funcione como centro de convivencia serán revisados en tanto ciertos contextos culturales de algunas comunidades reproducen costumbres que se oponen a convenciones sociales casi universalmente aceptadas.

Finalmente, concluimos tomando palabras de Gómez Raúl: “aprender un significado cultural cualquiera también conlleva el aprendizaje del modo social de aprenderlo, proceso que puede transcurrir tácitamente (sujetos ingenuos), sin que los alumnos tomen conciencia del mismo, o bien puede transcurrir reflexivamente (sujetos críticos) ...” (2009: 227). Adherimos a la idea de este autor, que la Educación Física escolar, particularmente en el caso que presentamos, será una práctica pedagógica que tenga arraigo en los contextos localizados, ya que es necesario analizar los significados que reproduce y produce durante los procesos de enseñanza, siempre tratando de buscar, hasta donde sea posible, la coherencia entre valores normas y prácticas. Hay así un gran desafío para los profesionales del área.

Referencias bibliográficas

Besnier, N., Brownell, S. y Carter, T. F. (2018). *Antropología del Deporte. Emociones, poder y negocios en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.

Furlán, A. (2005). La labor educativa de los profesores de educación física. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 39. pp. 107-125.

Gómez, R. H. (2002). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

Gómez, R. (2009). “Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana”. En: *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Miño y Davila. pp. 219-283.

Hernández Moreno, J. y Ribas J. P. R. (2004). *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Buenos Aires: Editorial INDE.

Parlebas, P. (2015). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Buenos Aires: Editorial Paidotribo.

-La Gimnasia, un saber renovado

Carolina Martínez y Javier Marchiselli, Instituto Superior de Formación Docente N° 84, Mar del Plata, Buenos Aires.

Resumen

La intencionalidad de esta presentación es poder presentar un programa o estructura de una teoría de la enseñanza de la Gimnasia. La Gimnasia es un saber que fue históricamente atravesado por diferentes discursos, como el médico, el fisiológico, el psicomotriz y el pedagógico. ¿Qué es la Gimnasia para los profesores en Educación Física? ¿Qué enseña? ¿Cómo pensar en una teoría de la enseñanza de la Gimnasia en el campo formativo y escolar que tenga algo propio que decir, entendiendo que no es juego, ni deporte?

A Partir de estas ideas, confeccionamos un programa o estructura para pensar la enseñanza de la Gimnasia Escolar y Formativa, considerando que la misma se ha deslegitimado por diferentes razones². Posicionados desde la estructura "Sistema Gimnástico", intentaremos presentar una propuesta renovada para la enseñanza de la Gimnasia en el campo formativo y escolar. Un programa centrado en el saber "gimnasia", en el cual especificaremos y desarrollaremos los tres elementos más importantes en un sistema gimnástico, a nuestro entender, su intencionalidad, su sistematicidad y sus técnicas. El sistema gimnástico está pensado en término de estructura, esto es, comprenderlo como un "grupo de elementos que forman un conjunto covariante que implica cierto número de coordenadas" (Lacan, 1984: 160). La estructura no es pensada desde las jerarquías, por el contrario, todos los elementos se encuentran en un mismo nivel de relación.

Entendemos que es necesario renovar la mirada hacia la gimnasia, desplazar la mirada de los efectos que traen aparejados los ejercicios y pensar en una gimnasia que enseñe formas de moverse "bien", con fluidez, armonía, libertad y eficiencia. De esta manera, podríamos pensar en el elemento (t) técnica, sin tenerle miedo a la palabra en esta etapa de formación; y así también consideramos que puede haber un modo de organización óptimo (elemento S), en el que se aproveche el tiempo, materiales, etc., se visualice la mayor cantidad de participación y, además, se cumpla el objetivo (elemento I).

La propuesta intentará desarrollar el programa completo para la enseñanza de la Gimnasia, con la ilusión de que los profesionales de la Educación Física conozcan esta mirada renovada de la GIMNASIA, y la misma vuelva al campo de las prácticas corporales, entendiendo que somos los únicos profesionales capaces de enseñarla.

² Serán trabajadas en la ponencia.

Ponencia

Entendemos que la gimnasia es un saber que fue históricamente atravesado por diferentes discursos tales como, el médico, fisiológico, psicomotriz y pedagógico. Cada uno de estos discursos ha posicionado a la gimnasia en diferentes lugares dentro del campo disciplinar. ¿Qué es la gimnasia para los profesores de Educación Física? ¿Qué enseña? ¿Cómo pensar una teoría de enseñanza de la gimnasia en el campo formativo y escolar que tenga algo propio que decir, entendiendo que no es juego, ni deporte?

Posicionados desde la estructura del "sistema gimnástico", tenemos la intencionalidad de presentar un programa para pensar la enseñanza de la gimnasia formativa y escolar renovando su mirada.

La ponencia se encuentra organizada en dos bloques, los mismos no son pensados como compartimentos estancos, por el contrario, se articulan uno con el otro. El primero estará centrado en las problemáticas que presenta el campo gímnico, y el segundo –como consecuencia del primero- desarrolla las ideas principales de un programa para la enseñanza de la gimnasia formativa y escolar.

Problemáticas

Hacer referencia a las problemáticas que presenta la gimnasia como saber disciplinar en el campo de la Educación Física no es algo novedoso, ya Alberto Langlade menciona seis grandes problemáticas que presenta la misma, entre las cuales se encuentran: no precisar exactamente para qué y por qué hacemos gimnasia, la inexistencia de una terminología universal, no establecer claras diferencias entre los contenidos gimnásticos y los pertenecientes a las áreas de la estética, la del sentido rítmico y la de la expresión corporal³ (Langlade, 1970: 409). En esta misma línea de análisis el profesor Mariano Giraldes (2001), entiende que las demandas sociales en torno a la gimnasia han cambiado profundamente, y esto se debe a que las sociedades y la cultura toda, también se han transformado. Y si bien a los poderes económicos y políticos pueden interesarles una unificación de los hábitos y costumbres de las personas, el mundo de las actividades corporales muestra no solo una muy saludable expansión, sino, además, una diversificación sorprendente. Puede decirse que, en las sociedades actuales, las personas han encontrado nuevos modelos de relación con sus propios cuerpos. Esa relación es más rica, más desinhibida, y más libre. Pero también es una relación que muestra conflictos profundos, como las problemáticas vinculadas con el consumo⁴. Otra referencia

3 Se pueden ampliar las ideas presentadas por Langlade, Alberto, en el libro *Teoría de la Gimnasia* Capítulo N°2 Momento Actual "Caos Gimnástico". Editorial Stadium. 1970.

4 Véase las ideas presentadas por Giraldes Mariano, en el libro *El futuro Anterior*, de

que debemos tomar es la presentada por el Lic. Rodríguez Facal. Hace tres décadas atrás afirmaba que la gimnasia estaba atravesando una crisis, con causas de orden general (en el que el consumismo, la globalización, la armonía corporal y la salud dejaron de ser valores superiores a lograr en el mercado de las vanidades) y causas de tipo específico intrínsecas: La evolución acelerada de otros agentes como el deporte, dejando a la gimnasia en segundo plano; la imprecisión en los fines y razones que dan sentido a la gimnasia como agente de la Educación.

Luego de este breve recorrido por autores de referencia que han tratado y profundizado la temática, podemos establecer que dichas problemáticas continúan vigentes –y profundizándose– en el campo disciplinar. Podemos afirmar que hay una problemática de orden central, ella es que “la gimnasia ha sido relegada/deslegitimada”. Las razones de dicha afirmación la encontramos en los diferentes discursos que han impregnado la Educación Física en general y la Gimnasia en particular. Tal como enuncia Emiliozzi (2016), los discursos son dominios prácticos que tienen sus fronteras, sus reglas de formación, y arman sistemas de pensamientos históricamente identificables que permiten la constitución del sujeto de la educación. A continuación, procuraremos otorgar un breve recorrido por aquellos discursos imperantes que han impactado en el campo de la Gimnasia, intentando indagar los conceptos que los subyacen, las ideas que los sostienen y las prácticas que han generado.

La gimnasia ha estado presente en las distintas sociedades con el objetivo de educar, resolver problemas corporales y mejorar la relación de los hombres con el medio, donde la motricidad, el movimiento, las técnicas y el sujeto han sido motivo de estudio y debate en la enseñanza de la misma. Según la época, el énfasis en el debate se coloca en uno u otro término, como así también en las distintas concepciones del cuerpo, que acompañan a cada uno de esos modelos.

La Educación Física surge a partir de la “reforma gimnástica” impulsada por médicos y fisiólogos que pretenden la utilización de “movimientos naturales”, criticando la artificialidad de los utilizados hasta entonces. Así, la gimnasia queda estrechamente vinculada al saber médico. No es casualidad que, en la misma época, se da origen a un fenómeno fundamental, el poder se hace cargo de la vida, y tras una primera toma de poder sobre el cuerpo individual, se halla una segunda, en dirección al hombre –especie, que Foucault denominó “biopolítica de la especie humana”. Esto implica una serie de controles relacionados con la demografía, incluyendo fenómenos de mortalidad, morbilidad, natalidad y endemias. Comienza la preocupación, en términos económicos, por la duración, extensión e intensidad de enfermedades, instaurándose una medicina cuyo *rechazos, retornos y renovaciones*. Capítulo N° 1 Ed. Stadium. 2001

principal fin será la higiene pública. En consecuencia, las prácticas de gimnasia tienen la intención de mejorar los aspectos biofuncionales en total relación con la salud. Entendemos que el discurso médico ha sido uno de los más influyentes en el campo de la educación del cuerpo, respaldado por las ciencias biologicistas, particularmente por la anatomía y la psicología. La problemática que observamos es que, pensada desde la corriente que fuera, la Educación Física sostiene su discurso y se programa desde el saber de las ciencias médicas, siendo los maestros del cuerpo, simplemente hacedores de prácticas. Por otro lado, evidenciamos los avances de las corrientes psicologicistas, particularmente la corriente evolutiva, avalada por Wallon, Gessel y Piaget, entre otros. Autores fundantes de una nueva concepción de la motricidad en directa vinculación con la construcción de la personalidad que han dado lugar al avance de la Corriente Psicomotricista en el campo de la educación del cuerpo en general y en la gimnasia, en particular.

La psicomotricidad surge y se desarrolla en Francia a principios del Siglo XX como una crítica al dualismo cuerpo-mente. Su origen se da en el campo de la salud y la reeducación/rehabilitación de personas con discapacidad -sobre todo motrices-, para luego ser aplicados en campos educativos; será la escuela -primaria y preescolar- donde encontrará su aplicación. Tal como señala Rocha, "la educación psicomotriz es concebida como una educación dirigida al cuerpo como una entidad psicosomática en la cual las estructuras motrices se desarrollan en la interacción constante entre el yo y el medio, ya sea físico o social" (Rocha, 2009). El cuerpo pasa a ser, por un lado, instrumento que sirve como una herramienta para el desarrollo cognitivo, y, por el otro, como vínculo solidario entre pensamiento y movimiento. La relación que se establece entre teoría y práctica es una relación de aplicación. Es decir, las teorías provenientes de otros campos, tales como el de las neurociencias o la psicología cognitiva, son aplicadas directamente a nuestras prácticas. "La educación psicomotriz ha entrañado, en la educación física, el reemplazo del modelo biológico por el psicológico, y en este último se ha revelado igualmente insuficiente para dar cuenta de nuestra problemática teórica y metodológica, aunque útil para orientar la atención sobre aspectos del movimiento humano antes ignorados" (Crisorio, 1995: 180).

La Educación Psicomotriz se introdujo en la Argentina a fines de 1960 con gran fuerza en todo el campo educativo. Una de las críticas que se realiza a esta corriente es que llevó a la educación del cuerpo en general y a la gimnasia en particular a secundarizar la enseñanza. Por otra parte, no podemos dejar de mencionar el papel que la Pedagogía y la Didáctica han cumplido -y cumplen- específicamente en el tratamiento de la gimnasia como saber disciplinar. Finalizando la década del 60, Enrique Carlos Romero Brest toma contacto

-gracias a sus conexiones internacionales- con las publicaciones realizadas por Le Boulch y las introduce en la Argentina. "La ciencia del movimiento aplicada al desarrollo de la persona" comienza a expandirse por la Argentina de la mano de Daila Molina de Costallat, pero su auge se da a partir de 1970 en adelante. A principios del siglo XX, el movimiento de jóvenes alemanes, María Montessori, con sus albergues infantiles; S. Neill, con su educación autoritaria y Ellen Keith con el libro "El Siglo de la Niñez", colaboraron para que la infancia no se considerase un simple paso para la vida adulta.

Todo este proceso de cambio influyó en el campo de la educación del cuerpo. Se intentó adaptar la actividad a la edad de los niños y dio comienzo al principio de adecuación a la edad. Se procuró respetar la naturaleza infantil, lo cual influyó a nuevas problemáticas en el proceso de enseñanza. A modo de ejemplo, podríamos decir que la creencia en el mundo mágico de los niños hizo que la clase de educación física se disfrazara bajo la forma de juegos gimnastizados y ejercicios que desfiguraron su estructura, su fundamento y su efectividad. Así, la frase: "Ustedes son caballitos" conduce a un hacer *como si*, solo porque el profesor lo quiere. Lo que no deja de ser un autoritarismo lleno de buenas intenciones. También los cuentos animados e historias gimnastizadas condujeron a un gran derroche de fantasía, imaginación y riqueza lingüística... del profesor, pero muy poco movimiento por parte del alumno. Y, por último, la suposición de que la clase debe cumplir una función eminentemente compensatoria para contrarrestar los esfuerzos unilaterales de las otras asignaturas, algo que conduce a que la educación del cuerpo desatienda su verdadero objetivo. A modo de ejemplo, podríamos decir cómo es utilizada la parte final o cierre de una clase de educación física, por medio de una vuelta a la calma, para que los alumnos continúen su jornada escolar de manera tranquila y relajada.

Afirmamos que los diferentes discursos han impactado de la misma manera en las diferentes épocas. Parafraseando a Valeria Emiliozzi: "La pedagogía está destinada a ejercer una acción sobre el cuerpo, para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y grupos sociales" (2016). Funciona como "instancia de delimitación, como el discurso ordenador de los que puede nombrarse, pensarse y hacerse" (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006). La acción educativa no solo buscará la marcha natural del cuerpo, sino también un deber ser, que, justamente, tiene una vinculación con las variables que hacen a la población (cuestiones de salubridad, sexualidad, moralidad, etc.). La Educación Física no estuvo exenta de esta política de estado y fue tomada para el gobierno de la conducta, para la normalización del cuerpo en relación a un estado de salud.

Luego de este recorrido que fundamenta las problemáticas presentadas en el principio del texto, presentaremos un "Programa para la enseñanza de la

Gimnasia”, intentando revalorizarla y repensarla. Consideramos que el saber disciplinar nos va a enseñar a movernos bien, de manera correcta, fluida, eficiente, económica y libre. Y, a su vez, haciendo hincapié en ese primer momento, en esa primera etapa, no evolutiva sino de enseñanza, en ese pasaje del no saber al saber, sin importar la edad cronológica del sujeto que desee aprender.

Programa para la enseñanza de la Gimnasia Escolar y formativa

Definimos a la Gimnasia como un sistema de acción habitado por el pensamiento. Entendiendo que puede pensarse a la Gimnasia como un sistema gímnico, compuesto por sus formas de racionalidad (su intención, que organiza los modos de obrar), por sus formas de organizarse (sistematicidad), y por lo que se hace y las maneras en que se hace (técnicas). Aquí tenemos un primer acercamiento, siempre que hagamos referencia a las prácticas gimnásticas (gímnicas) tendremos que pensar en cada uno de los elementos que forman parte de su estructura. Antes de introducirnos en cada uno de ellos, queremos abordar es el concepto de “práctica”. Entendemos este concepto como lo hace Foucault: “formas de hacer, pensar, decir” y, a la vez, como “sistemas de acción en la medida que están habilitados por el pensamiento” (Castro, 2011: 316). Este concepto no supone un sujeto practicante, que precede a la práctica y la realiza; antes bien, indica un sujeto “practicado”, precedido por la práctica y realizado en ella. Y del mismo modo, no implica un sujeto que lo piensa preexistiéndolo, sino más bien un sujeto “pensado”, constituido en y por el pensamiento.

De esta manera presentaremos el programa de la enseñanza de la Gimnasia formativa y escolar, posicionándonos y conceptualizando al sistema Gimnástico en términos de estructura, esto es, comprenderlo como un “grupo de elementos que forman un conjunto covariante que implica cierto número de coordenadas” (Lacan, 1984: 160). Queremos decir que cada uno de los elementos que conforman esa estructura (intencionalidad, sistematicidad y técnica) se encuentran en un sistema de relaciones. En la noción de estructura son más importantes las relaciones, para la comprensión del sistema, que las propiedades particulares de los elementos que lo conforman. La estructura no es pensada desde las jerarquías, por el contrario, todos los elementos se encuentran en un mismo nivel de relación. Pensar en un sistema gimnástico es pensar en una teoría de la enseñanza de la Gimnasia, la misma articula con una teoría de cuerpo, de sujeto, de educación y saber. Ese es uno de los grandes desafíos que nos proponemos al construir un Programa de Gimnasia. Un programa que tenga algo propio que decir, un programa que deje de pensar en el aprendizaje (lo singular) y comience a pensar y replantearse la enseñanza.

Consideramos fundamental para el tratamiento de un sistema gimnástico determinados desplazamientos teóricos. Desplazarse es: correrse, ir de un lugar al otro, es buscar otra posición. Estos desplazamientos teóricos son pensados con la intencionalidad de encontrar respuestas a nuestras prácticas, a las prácticas concretas. Brindar respuestas no significa ofrecer recetas y soluciones, por el contrario, desplazarse teóricamente significa poder pensar desde nuestro propio saber. De esta manera proponemos tres desplazamientos:

- “Del aprendizaje de las habilidades motrices / destrezas a la enseñanza de las técnicas”.
- “Del efecto del entrenamiento a la enseñanza de las técnicas”.
- “De la tarea motora a la sistematicidad”.

En primer lugar, profundizaremos sobre el primer elemento (T) Técnica, haciendo referencia a La Gimnasia como saber de la Educación Física. La misma tiene por intención mejorar el uso corporal y/o aumentar la disponibilidad corporal. La prioridad estará centrada en la enseñanza de las técnicas. Y, en segundo lugar y como consecuencia, su enseñanza en el desarrollo de las capacidades físico motrices. Esto no significa que estas últimas no sean importantes a la hora de mejorar la relación del hombre con su cuerpo, sino que en esta etapa formativa serán un complemento. Para ello, aclarar algunos conceptos nos permitirá avanzar en la cuestión. Haremos un breve recorrido entre los conceptos habilidad motora/destreza y técnica, sin obviar que los dos primeros conceptos aparecen en la etapa formativa desde la lógica del aprendizaje motor. De esta manera nos surge un interrogante para pensar este desplazamiento: ¿Cuál de estos conceptos se acerca más a la enseñanza de la Gimnasia?

Entendemos que los conceptos que se relacionan a las formas de moverse en las etapas de formación o iniciación no se encuentran tan vinculados a la técnica, sino más bien a las destrezas y las habilidades motrices básicas. Afirmamos esto ya que se entiende la destreza como todos los automatismos a los que se llega sobre la base de los patrones de movimientos adquiridos. Cuando esa destreza se concreta en una situación cambiante como lo es en un juego, aparece la habilidad, entendida como el uso inteligente de la destreza (Giraldes, 1986). Pareciera ser que la destreza está vinculada con el concepto de habilidad desde una conceptualización que prioriza lo innato, lo natural, y, por sobre todo, ambos ligados a los procesos evolutivos naturales. Este posicionamiento teórico establece que cada niño/a, según la etapa evolutiva que transite, tendrá mayor o menor capacidad para resolver los problemas motrices que se le presenten, según el nivel de destreza o habilidad adquirido. De esta manera, consideramos una gran diferencia al ubicarnos y desplazarnos, como mencionamos anteriormente, del “aprendizaje de habilidades motoras a la enseñanza de las técnicas” en función de posicionarnos frente a la palabra

“técnica” en términos de cualidad de movimiento. Esto permitirá ubicarnos desde la enseñanza, con intención de que en ese proceso se adquiriera eficacia, eficiencia y libertad en las diferentes formas de movimientos, partiendo desde el saber de la Gimnasia (Sistematicidad – Intencionalidad - Técnica) y no desde las cualidades evolutivas de cada uno de los individuos, en las que los únicos que quedan incluidos son los que pueden.

No podemos dejar de lado el concepto de técnica vinculado a la lógica deportiva. Dentro del campo de la Educación Física este término se ve ligado al discurso deportivo y se puede definir (técnica deportiva) como: “Procedimiento desarrollado normalmente en la práctica para resolver una tarea motora determinada de la forma más adecuada y económica. (...) La técnica de una disciplina deportiva se corresponde con un llamado «tipo motor ideal», que pese a mantener los rasgos característicos de sus movimientos, puede experimentar una modificación en función de las circunstancias individuales” (Weineck, 2005). No se puede ignorar que la palabra técnica en su etimología (*techné*: algo que no ha sido creado. Arte. “Aristóteles”) no se acerca a lo que actualmente se considera técnica en el campo de la Educación Física, particularmente en el campo del deporte, el cual es claramente influenciado por las ciencias biológicas y fisiológica en estrecha relación con la biomecánica. Esto no es una afirmación negativa, sino más bien una afirmación para repensar el DEPORTE como el único campo relacionado a la técnica dentro del campo de la Educación Física.

Por otra parte, y en relación al desplazamiento que queremos proponer, tomamos como referencia a Ozolín (1970) quien define la técnica como el “modo más racional y efectivo posible de realización de ejercicios”. Es decir que cada ejercicio, cada movimiento, tiene su técnica que transforma a una práctica en efectiva y racional, en el momento de su ejecución.” En ese caso retomamos esta definición porque nos interesa replantearnos el término ejercicio, entendiéndolo como una técnica o un conjunto de ellas. Podríamos denominar a los ejercicios como una práctica sistematizada y repetitiva que tiene por intención lograr un objetivo. Las características que deben tener estos ejercicios compuestos por técnicas son: la fluidez (continuidad en el movimiento), su eficiencia (hacerlo de la mejor manera, respetando los ángulos, y los apoyos), la liviandad/ economía (hacerlo con el menor gasto de energía), y en menor medida, la precisión. Seremos insistentes con estos conceptos, puesto que los mismos nos posicionan en la enseñanza de la técnica como cualidad de movimiento. Entendiendo que el campo disciplinar, mediado por el discurso pedagógico, entre otros, ha dejado de pensar en ellos posicionándolos en un lugar negativo, sobre todo en etapas iniciales de la enseñanza de las diferentes prácticas corporales. Si la intencionalidad general de la gimnasia, en

tanto práctica corporal, es enseñar a moverse bien, a hacer un buen uso del cuerpo, a disponer del mismo, es inherente saber de ello, y eso no nos hará ni más ni menos conductistas, ni más ni menos constructivistas.

A continuación, describiremos cuáles son aquellos aspectos que hacen referencia a "moverse bien", que son los que vamos a tener en cuenta para la enseñanza de la técnica. En primer lugar, conocer la ejecución correcta, o en su defecto, la mejor manera de hacerla. Esto pareciera ser una obviedad, ¿pero conocemos todas las formas de moverse?, ¿nos preocupa cómo se mueven nuestros alumnos/as? En este caso, el programa propone una estructura para dar inicio o abrir la posibilidad de conocer y saber sobre la mayor cantidad de formas de moverse, saber sobre técnica, en particular sobre las técnicas de iniciación o las técnicas de base que aparecen en la etapa formativa, y que a veces, por considerarlas formativas o básicas, no hacemos hincapié en la correcta ejecución. Conocer sobre la misma hará referencia a conocer y saber sobre las posiciones iniciales, los apoyos, las fases, las zonas del cuerpo, y como todos estos elementos funcionan de manera conjunta; será el puntapié para iniciar con la enseñanza de la Gimnasia. Además de los aspectos mencionados, centraremos la enseñanza en las variantes de las técnicas, para comprender la mayor cantidad de posibilidades de realizarlas. Esto ampliará la posibilidad de aumentar el repertorio motriz de manera individual, como así también poder seleccionar la variante correcta para cumplir con la intención particular, siempre en vinculación con los otros elementos del sistema.

En el caso de las variantes, la lógica sigue centrada en primer lugar sobre la técnica. Utilizaremos las variantes para mejorar, enseñar o perfeccionar las diferentes formas de moverse. Las variantes propuestas son: las vinculadas a las nociones espaciales y temporales, la mecánica del movimiento o las del propio cuerpo, las de intensidad, combinaciones entre técnicas, la combinación entre variantes, la utilización de diferentes materiales. Ninguna de ellas será la intención u objetivo a enseñar, esto quiere decir que no vamos a enseñar ni desarrollar nociones espaciales ni temporales, tal como lo plantea el discurso Psicológico y Pedagógico e mano de la Psicomotricidad, y, por otro lado, tampoco haremos hincapié en la utilización de los materiales como contenido principal. El objetivo o intención siempre será la enseñanza de una o varias técnicas; como consecuencia, aparecerán los aspectos vinculados a las nociones temporales, espaciales o del propio cuerpo.

A modo de ejemplo, seleccionaremos una técnica como es el "salticado", siempre teniendo en cuenta todos los aspectos de su ejecución correcta y las variantes de la misma. Si pensamos en seleccionar las variantes del espacio, podría modificar las direcciones o las trayectorias (salticar hacia adelante o atrás, de manera recta o circular). Sin embargo, la intención no será desarrollar

las nociones espaciales, sino mejorar o perfeccionar la ejecución de la técnica del salticado; si aplico la mayor cantidad de variantes podré brindar diferentes opciones de moverse y, como consecuencia, podrá aparecer el uso del cuerpo en diferentes posibilidades espaciales y temporales, y de esta manera, experimentar un gran abanico de posibilidades en su enseñanza.

Nos parece de suma importancia este primer desplazamiento, entendiendo que el mismo nos posiciona del lado de la enseñanza. Sabiendo que los profesores en Educación Física tenemos la responsabilidad de enseñar a movernos bien, consideramos de suma importancia replantearnos algunos de los puntos mencionados anteriormente⁵.

La Sistemática

Como hemos especificado en un comienzo, el "sistema gimnástico" es pensado en términos de estructura, esto es, comprenderlo como un "grupo de elementos que forman un conjunto covariante que implica cierto número de coordenadas" (Lacan, 1984: 160). Al pensar en la sistematicidad nos proponemos un nuevo desplazamiento teórico. Un desplazamiento que nos permita pensar en una teoría de la enseñanza de la gimnasia desde las particularidades del saber, y no desde otros campos disciplinares. El mismo será: de la tarea motora a la sistematicidad. El por qué de este corrimiento se debe a que tanto el discurso psicológico como el pedagógico pusieron la centralidad en el aprendizaje (sujeto que aprende), dejando de lado el saber y su enseñanza.

En un breve recorrido (al igual que hicimos con las habilidades motoras) podemos decir que el término "tarea motriz" lo define Famose "como la actividad auto sugerida o sugerida por otra persona que motiva a la realización de una o varias acciones motrices seguidos de unos criterios precisos de éxitos" (Famose en Delgado, 1993). Por otra parte, Sanchez Bañuelos (1986) "considera que el conjunto de tareas motrices a enseñar definen los contenidos generales de nuestra materia". En este discurso de corte pedagógico/psicológico, observamos que la centralidad se encuentra en el conjunto de tareas, ellas definirán los contenidos a enseñar y no son los saberes los que determinan la enseñanza. Siguiendo la línea de estos autores, podemos decir que antes de seleccionar cualquier tarea motora hay que conocer las fases que las producirán y que Marteniuk (1971), citado por Delgado (1993), sintetiza en tres elementos a tener en cuenta al momento de seleccionar las tareas motoras: percepción, decisión y ejecución. Desde este punto de vista, las tareas motrices se pueden analizar en función de la utilización de cada una de estas fases o mecanismos. Los autores proponen que la intencionalidad en las clases de Educación Física

⁵ A modo de ejemplo, se anexa en el final de la ponencia un cuadro con técnicas y variantes de enseñanza.

estará en potenciar los dos primeros, ya que en las edades más tempranas será más interesante el desarrollo de factores psicomotrices más que la ejecución en sí de determinados gestos, sobre todo deportivos.

Los principios metodológicos, provenientes de las corrientes pedagógicas, rigen la selección de las tareas motoras. Los principios se refieren a la base, el fundamento, el origen o la razón principal sobre la cual se procede en cualquier materia (área curricular). Es decir, sobre los principios se desarrolla la materia, y, por tanto, hay que cumplirlos en todo momento. En Educación Física, autores como Delgado Noguera, Trigo, Sánchez Bañuelos son algunos de los principales referentes de una corriente teórica denominada pedagógica. Estos y otros autores proponen los siguientes principios para pensar la selección de las tareas motoras: individualización, socialización, globalidad, multilateralidad, continuidad, progresión, motivación aprendizaje lúdico.

La tarea motora está pensada desde teorías que desplazan con fuerza la atención desde quien enseña a quien aprende. Lo importante será tratar de descubrir y explicar cuáles son los mecanismos que se ponen en juego en el aprendizaje. En el caso de las tareas motoras, mecanismos de percepción, decisión, ejecución. Los discursos que fundamentan estas ideas provienen de teorías de otros campos disciplinares como la biología, la psicología del aprendizaje, la psicología del desarrollo y las neurociencias. Para estas ciencias la centralidad estará puesta en cómo aprenden los sujetos y cómo se pueden establecer patrones por edades, estadios, taxonomías y clasificaciones para los aprendizajes.

En síntesis, la tarea motora centra su mirada en el aprendizaje motor, este último parte de la idea que existe una naturaleza humana que orienta y determina los comportamientos y posibilidades de aprendizaje. Se desconoce las condiciones culturales y políticas de los mismos. Desde otro punto de vista, planteamos un desplazamiento teórico que centre su mirada en la enseñanza por sobre el aprendizaje (sin dejar de conocer este último) para poder pensar la Gimnasia en tanto Práctica Corporal.

Partimos de la idea que siempre que hagamos referencia a la "sistematicidad"⁶, la misma no va a remitir a aspectos organizativos, principios, procedimientos, maneras de hacer algo. ¿Qué involucra la sistematicidad en la gimnasia? Involucra, en un principio, una permanente relación entre los otros elementos que componen el sistema gimnástico. Y luego la selección de los modos de organizar específicos, en función de aquellas técnicas que se desee enseñar

6 Para ampliar el concepto de sistematicidad y sus orígenes históricos véase Langlade Alberto (1970) "Teoría de la Gimnasia" (476).

para cumplir el/los objetivo/s esperado/s. El programa que proponemos nos hace pensar que un "sistema gimnástico" puede partir desde cualquier elemento o componente de dicho sistema, entendiendo que en la noción de estructura todos los elementos se encuentran en covariancia/relación, sin tener jerarquías que lo determinen.

Para comenzar con la **sistematización/organización** (siempre respetando que ya se decidió la intención) tendremos en cuenta:

1- Seleccionar técnicas-ejercicios/modos de enseñar.

Criterios de ordenamiento de las técnicas, a continuación, algunos de ellos:

- Las zonas corporales
- La fluidez
- La compensación
- La progresión

2- El espacio y los materiales.

3- Frecuencia. Carga. Duración. Intensidad.

4- Modos de organizar. Los modos de organizar una clase siempre serán pensados en función de las técnicas seleccionadas, los espacios y los materiales. Una correcta selección de los modos de organizar en función de estos elementos viabiliza y potencia la enseñanza. Los modos de organizar determinarán cuántos momentos tendrá esa clase y no al revés como los ha pensado el discurso pedagógico. Todas las decisiones que se tomen serán en función de la conjunción de los elementos seleccionados anteriormente.

Los modos de organizar podrán pensarse en función de las técnicas que se seleccionen para cumplir con el/los objetivo/s planificado/s. En este caso, el programa que proponemos es riguroso, ya que no todos esos modos pueden ser aplicables a todas las técnicas que deseamos enseñar.

Modos de organizar

- Espacio: Lugar físico/arquitectónico donde se realiza la práctica.
- Ambiente: podríamos pensar en el clima de la clase: Ejemplo: relajado, divertido etc.
- Materiales. Los elementos necesarios para la realización de la práctica.
- Ubicación: disposición de los participantes como de los materiales; estos pueden ser hileras, filas, oleadas, tableros dameros, rondas, círculos, semicírculos, circuitos, circulaciones, estaciones.
- Agrupamientos y Formaciones en función de las técnicas seleccionadas y de las cantidades de participantes y materiales, estos pueden ser individuales, parejas, tríos, cuartetos, grandes o pequeños grupos.

Al momento de pensar la sistematicidad de los ejercicios por agrupamientos o formaciones, hay que considerar el pasaje de un agrupamiento/formación a

otra/o. Se aconseja seguir un orden en función de la o las técnicas a enseñar. El programa propone hacer énfasis en este punto para que las clases sean dinámicas, fluidas, organizadas y permitan el pasaje de un momento al otro en la enseñanza.

Al momento de sistematizar/organizar, el programa plantea el principio de variabilidad y alternancia, entendiendo que el mismo puede seguir ampliando el abanico de posibilidades en relación con la enseñanza de las técnicas. No se parte del mismo ni se considera un contenido de enseñanza, dicho principio entra en relación con los otros elementos para cumplir las intencionalidades seleccionadas. El programa considera que la selección de ejercicios debe estar atravesado por: la novedad, el placer, el deseo, la complejidad, la sorpresa, los desafíos/retos, lo lúdico. Lo lúdico no significa juego, lo lúdico es un aspecto y la sensación de progreso.

Hasta aquí el desarrollo de la sistematicidad, como otro elemento dentro del "sistema gimnástico". La gimnasia, si quiere renovar su mirada, tendrá que dar respuesta a las preguntas que rigen a toda teoría de enseñanza, ellas son qué, cómo, para qué, por qué y cuándo enseñar. El programa que presentamos en esta ponencia no sólo revaloriza el saber disciplinar, sino que posibilita la construcción de sistemas gimnásticos con múltiples combinaciones entre técnicas, variantes, modos de organizar e intencionalidades. Con la ilusión de que los/as profesionales de la Educación Física conozcan esta mirada renovada de la GIMNASIA y la misma vuelva al campo de las prácticas corporales, entendiendo que somos los únicos profesionales capaces de enseñarla.

ANEXO: CUADRO Técnicas y Variantes

TÉCNICAS BÁSICAS O DE INICIACIÓN				
DINÁMICAS DESPLAZAMIENTOS	SALTOS	MANIPULACIONES O CONTROL OBJETOS	ROTACIONES	ESTÁTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Marcha o caminata</i> • <i>Carrera</i> • <i>Salticado</i> • <i>G a l o p e</i> • <i>Cuadrupedias, Tripedias</i> • <i>Reptaciones</i> • <i>Trepas, empujes y tracciones</i> • <i>Suspensiones</i> • <i>Propulsiones</i> • <i>Deslizamiento</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Largo</i> • <i>Alto</i> • <i>En profundidad</i> • <i>Con rebote</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lanzamientos (a un receptor, distancia, altura y precisión)</i> • <i>Recepciones</i> • <i>Conducciones/ Dribling</i> • <i>Pique o bote</i> • <i>golpe</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Giros</i> • <i>Roles</i> • <i>Rodadas</i> • <i>Vueltas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flexiones</i> • <i>Extensiones</i> • <i>Rotaciones</i> • <i>Pronación</i> • <i>Supinación</i> • <i>Equilibrios</i> • <i>Apoyos</i>

VARIANTES						
NOCIONES ESPACIALES	NOCIONES TEMPORALES	LA MECÁNICA DEL MOVIMIENTO	INTENSIDAD	COMBINACIONES ENTRE TÉCNICAS	COMBINACIONES ENTRE VARIANTES	MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trayectoria</i> • <i>Dirección</i> • <i>Sentido</i> • <i>Niveles</i> • <i>Distancia</i> • <i>Precisión</i> • <i>Límites</i> • <i>Vecindad</i> • <i>-separación (juntos separados)</i> • <i>Lejos cerca</i> • <i>Alrededor</i> • <i>Adentro</i> • <i>afuera</i> • <i>Lateralidad. (Derecha e izquierda)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aspectos cualitativos:</i> • <i>Orden:</i> • <i>Simultaneidad (al mismo tiempo).</i> • <i>Sucesión (antes después).</i> • <i>Aspectos Cuantitativos:</i> • <i>Duración:</i> • <i>Regularidad</i> • <i>Continuidad</i> • <i>Velocidad (ráp-Lento)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modificaciones en las posiciones iniciales.</i> • <i>Segmentos: Tren inferior y superior: Extendidos, flexionados, juntos, separados, rotados.</i> • <i>Simultáneos / Alternados</i> • <i>Simétricos / asimétricos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Carga: (más peso o menos peso).</i> • <i>Frecuencia: cantidad de repeticiones</i> • <i>velocidad.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A modo de ejemplo: Saltar y correr</i> • <i>Correr y rolar</i> • <i>Etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Combinar (a modo de ejemplo).</i> • <i>TÉCNICA: MARCHA</i> • <i>Combinación de direcciones e intensidad (carga).</i> • <i>Caminar hacia atrás en una pendiente.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diferentes materiales convencionales:</i> • <i>Aros</i> • <i>Sogas</i> • <i>Pelotas</i> • <i>Colchonetas</i> • <i>Bancos</i> • <i>Bolsitas</i> • <i>Materiales no Convensionales.</i> • <i>Modificaciones en los:</i> • <i>Pesos tamaños</i> • <i>Textura</i>

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía.1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Castro, E., (2011). *Diccionario Foucault: Tems, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Crisorio, R. y Giles, M. (1995). "Apuntes para una didáctica de la educación física en el tercer ciclo de la EGB", Buenos Aires: MCYE
- Delgado, M.A. (1993). Las Tareas en la Educación Física para Enseñanza Primaria. En A.A.VV. *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*. Vol. 1. INDE. Barcelona.
- Gimenez Fuentes y Diaz Trujillo., (2016). *Diccionario de la Educación Física Primaria*. España: Editorial Universidad Huelva.
- Emiliozzi, V., (2016). *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Giraldes, M. (2001). *Gimnasia: El futuro anterior: de rechazos, retornos y renovaciones*. Argentina: Editorial Stadium.
- Giraldes, M. (1987). *Metodología de la Educación Física*. Argentina: Editorial Stadium.
- Giraldes, M. (1998). *La gimnasia formativa en la niñez y la adolescencia*. Argentina: Editorial Stadium.
- Lacan, J. (1984). "El estadio del espejo". En *Escritos 1*. México: Editorial Siglo XXI.
- Lacan, J. (1984) *El seminario*. Libro 3, clase XIV, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Langlade, A. (1964). *Gimnasia Formativa*. Argentina: Editorial Stadium.
- Langlade, A. (1970). "El momento actual: El caos gimnástico". En *Teoría General de la Gimnasia*. Argentina: Editorial Stadium.
- Langlade, A. (1981). *Gimnasia especial correctiva*. Argentina: Editorial Stadium.
- Langlade , A. y Langlade, N. (1986). *Teoría General de la Gimnasia*. Junin: Editorial Stadium.
- Ozolín, N. (1970). *Sistema Contemporáneo de entrenamiento*. Nueva York: Editorial Científica Técnica.
- Rocha, L. (2009). Educación Física, la fuerza del dispositivo biopolítico en la educación del cuerpo. En memoria académica UNLP. Vol 12 N° 2.
- Rodríguez Facal, F. (1997). *Apuntes de teoría de la Educación Física*. Capítulo N ° 5. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Sanchez Bañuelo (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Weineck, J. (2005). *Entrenamiento total de la técnica y táctica deportiva*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

-Experiencia de Hidratación en actividades prolongadas al aire libre

(trail running)

Carlos Galosi, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

Esta experiencia buscó dar respuesta a interrogantes que fueron surgiendo a lo largo de varios ensayos, evaluaciones, prueba y error en relación a: el desgaste físico, la reposición de fluidos, el estado al comenzar y al finalizar una prueba de larga duración. En todos los casos en torno a la actividad de "Correr por montaña" o el también denominado "*Trail Running*" en la región Noroeste de la Patagonia. También intentó fundamentar alguna recomendación básica para diseñar algunas estrategias de reposición de fluidos durante las pruebas prolongadas mencionadas.

El artículo está orientado a los profesionales de la Actividad Física y el ejercicio, deportistas que entrenan de manera sistemática, corredores recreativos, deportistas de actividades extenuantes y de ultra distancia en montaña o ambientes hostiles.

En esta investigación, se realizó un seguimiento a un corredor de ultra maratón de montaña, se midió la cantidad de bebida y se comparó con dos antropometrías, antes y después del esfuerzo. Las variables que sufrieron modificaciones significativas fueron el peso corporal, la talla y algunos pliegues y perímetros. Estos pueden servir como indicadores que afectan la salud debido a la deshidratación.

Como conclusión, basado en el estudio realizado, los cambios en la composición corporal estuvieron mayoritariamente relacionados con la pérdida de líquidos corporales. Para garantizar una composición corporal saludable durante la prueba, es importante llevar adelante un protocolo de reposición de estos fluidos. Aun así, la pérdida puede superar a la ingesta.

Génesis del proyecto

Este proyecto buscó dar respuesta a algunos interrogantes que fueron surgiendo a lo largo de varios ensayos, evaluaciones, pruebas y error en relación a: el desgaste físico, la reposición de fluidos, el estado al comenzar y al finalizar una prueba de larga distancia o *endurance*. En todos los casos en torno a la actividad de "Correr por montaña", también denominada "*Trail Running*", en la región Noroeste de la Patagonia Argentina, el Sur del continente Sudamericano.

Motivación para desarrollar este trabajo

La trayectoria personal del autor en este tipo de actividades: Profesor de Educación Física, entrenador, montañista y deportista profesional de la

especialidad; circunstancia que ha posibilitado la observación de un crecimiento en la última década de las pruebas planteadas. Esto despierta un especial interés en detectar los posibles cambios que estas pruebas generan para luego poder prevenir mediante programas que fomenten la salud de las personas que lo practican.

Por otro lado, el lugar de nacimiento, residencia actual, formación profesional en Actividad Física y docencia activa en las asignaturas de Actividades en el Entorno Regional y Entrenamiento del Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche (UNCOMahue) son el espacio natural donde, por excelencia, en la Argentina se desarrollan las prácticas corporales en ambiente natural montañoso (Noroeste de la Patagonia). En la zona mencionada, este trabajo ayuda a incrementar las posibilidades de intervención de los y las profesionales en el área de la actividad física y la salud.

Otro factor motivacional es la experiencia personal en el país y en el exterior, tanto participando y compitiendo, como acompañando la preparación de personas que realizan este deporte, lo cual aporta una experiencia única en virtud de profundizar conocimientos en este campo de conocimiento.

Desde el inicio de la práctica en pruebas de larga duración, siempre fue llamativa la diferencia que existe entre cómo comienzan y cómo finalizan los deportistas los eventos y competencias, en los cuales se observa que no siempre son saludables las prácticas (Lüscher, 2004).

Por último, el interés por las cineantropometrías de cinco componentes fueron fundamentos a la hora de la evaluación de atletas, así como la participación en cursos donde se desarrollan las técnicas de aplicación de la misma.

¿A quién está dirigida?

Los principales beneficiarios son las y los deportistas que deseen mejorar su metodología de hidratación y de esta manera su salud y rendimiento (López Chicharro, 2013).

Este trabajo, con sus aportes, también ayuda a incrementar las posibilidades de estudio de los Estudiantes del Profesorado en Educación Física y también a la intervención de los profesionales en el área de la Actividad Física y la Salud. Considerando el exponencial incremento de practicantes y el aumento de la demanda de información, los profesionales de la Actividad Física son los primeros responsables de promover la salud. Cumplen un rol protagónico en el diseño de programas de prevención y cuidado del deportista, intentando lograr una mayor adhesión, evitar lesiones y abandonos en las competencias (Lüscher, 2009).

El proyecto

En este estudio de caso, se analizaron comparativamente los componentes corporales y su relación con la ingesta de bebidas deportivas. Se midió a un deportista varón de 43 años de edad, atleta de pruebas de resistencia en montaña de nivel nacional con 18 años de experiencia, en torno a la Carrera 4 Refugios 2019.

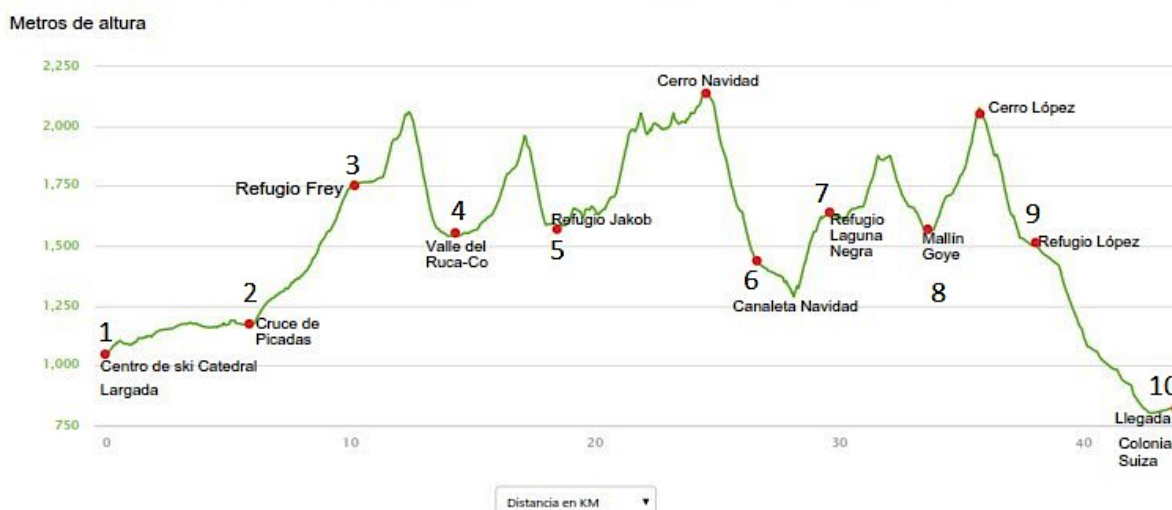
La prueba es una competencia a pie por montaña (Trail - Running) de 44 kilómetros de distancia y 4.000 metros de desnivel positivo y negativo, en aproximadamente 7 horas de duración, que se desarrolló en febrero del 2019 en el Noroeste de la Patagonia Argentina.

Figura N°1: Distancias y desniveles del recorrido 4 Refugios 2019.

N°	Lugar	Distancia Total (km)	Distancia Parcial (km)	Desnivel (mts)	Diferencia + (mts)
1	Largada C° Catedral	0	0	0	0
2	Cruce de picadas	5,385	5,385	245	245
3	Refugio Frey	10,283	4,898	767	522
4	Valle del Ruca-Co	13,931	3,648	1096	329
5	Refugio Jakob	18,265	4,334	1582	486
6	Inicio Canaleta Navidad	25,862	7,597	2265	683
7	Refugio Laguna Negra	29,494	3,632	2582	317
8	Mallín Goye	33,818	4,324	2890	308
9	Refugio López	37,427	3,609	3592	702
10	Llegada. Colonia Suiza	44,746	7,319	3605	13
	Totales	44,746	44,746	3605	3605

Figura N°2: Perfil de Altimetría y Distancia, carrera 4 refugios 2019

Perfil de Altimetría y Distancia, Competencia 4 Refugios 2019



Metodología

Se realizaron dos antropometrías de cinco componentes según el protocolo de la Sociedad Internacional para el avance de la Kinantropometría (ISAK), ejecutadas por un antropometrista Nivel 1 certificado egresado del profesorado del CRUB. La primera, unas horas antes de comenzar, y la segunda, inmediatamente terminada la prueba. También se hizo un seguimiento de las bebidas deportivas ingeridas entre estos períodos, registrado por un cuestionario que completó el sujeto.

El suplemento de reposición fue desarrollado, elaborado y provisto por el equipo técnico de Farmacéuticos Asociados, cuyos directores son la farmacéutica Patricia Hirsch y el bioquímico Federico Arrigoni de la marca Power-Farm, siendo un producto 100% argentino, con el aporte de docentes y egresados de la UNComahue.

Se analizaron los cambios en las variables: peso corporal, talla parado, talla sentado, envergadura, el porcentaje de masa adiposa, masa muscular, masa residual, masa ósea, masa de piel, índice de masa corporal y somatotipo.

Se tuvieron en cuenta las variables: temperatura ambiente en cada lugar de ingesta, humedad, hora de exposición solar, desnivel, grado de pendiente, distancia y tiempos totales y parciales entre avituallamientos.

Figura n° 3 Lugares de abastecimiento, cantidad, tipo de bebidas, alimentos

y tiempo.

0	Antes de la largada	0	500	Fruta: media naranja	0
1	Largada. C° Catedral	0	500	gel 25 grs (medio sobre)	0
2	Cruce de picadas	500	250	gel 25 grs (medio sobre)	00:31:15
3	Refugio Frey	500	0	gel x 50 grs	00:43:18
4	Valle del Ruca-Co	500	500		00:36:42
5	Refugio Jakob	500	0	pasa de uva 50 grs	00:44:22
6	Inicio Canaleta Navidad	1.000	250		01:44:26
7	Refugio Laguna Negra	750	0	Fruta: media naranja	00:43:31
8	Mallín Goye	750	0	gel x 50 grs	00:45:37
9	Refugio López	750	0	gel x 50 grs	00:57:52
10	Llegada. Colonia Suiza	500	0		00:45:57
	Totales	5.750	1.000		7:33:00

Objetivo

El presente trabajo tuvo como objetivo determinar si la metodología y el tipo de hidratación utilizada en la prueba fue adecuada, en relación con las recomendaciones actuales para deportistas que compiten en pruebas de ultra-distancia.

Resultados y conclusiones

En el presente trabajo se pudieron cumplir satisfactoriamente los objetivos planteados, tanto el general como los específicos pese a encontrarnos frente a un escenario de alta complejidad: a) La prueba, b) Los factores intrínsecos del deportista y c) Las variables ambientales.

La premisa de mantener una correcta ingesta de bebidas según las recomendaciones actuales fue cumplida, ya que se realizó de forma adecuada la hidratación del deportista de competencias de montaña de larga duración. Luego comparando los cambios de los componentes corporales pre y post esfuerzo, se pudo determinar que no se comprometió la salud.

Se puede concluir que a medida que transcurre la prueba, la concentración de carbohidratos que se demandaron fue cada vez mayor, ingiriendo más bebida, pero, a su vez, más alimento líquido, sólido y semisólido. En el análisis se demostró que la ingesta del deportista fue adecuada. Los cambios corporales registrados entre las dos cinenatropometrías no registraron variaciones marcadamente significativas que afecten la salud del atleta.

En conclusión, únicamente se han visto afectados los parámetros de las medidas antropométricas de: 1º-Peso, 2º -Las tallas (Parado y Sentado) y 3º -Algunas variables antropométricas como el Pliegue Abdominal y de Pantorrilla y en los perímetros de Pantorrilla, Muslo máximo, Antebrazo máximo y Brazo flexionado en tensión. En ninguno de los casos estos parámetros mostraron un efecto negativo sobre la salud.

Se encontraron algunas limitaciones para determinar coincidencia en algunas variables antropométricas como el somatotipo, masa ósea y residual.

Los cambios en la composición corporal durante el proceso de competición están mayoritariamente relacionados con la pérdida de líquidos corporales. Para garantizar una composición corporal saludable durante la prueba es importante llevar adelante un protocolo de reposición de estos fluidos como lo recomendó el American College of Sport Medicine (1996); aun así, la pérdida puede superar a la ingesta.

Recomendaciones

Con la información recolectada, incluyendo también la experiencia vivida por el deportista mediante la entrevista en el formulario y el análisis de los datos obtenidos, junto con los antecedentes de otros trabajos en la región y a nivel mundial, se propone el desarrollo de una estrategia de manejo de la hidratación y esfuerzo en carreras extenuantes de *Trail Running*. También es intención aportar a otras actividades afines de larga duración (Atletismo, Montañismo). Asimismo, y con un enfoque general, se propone dar amplia difusión a las recomendaciones de una adecuada hidratación a través de los promotores de salud como actores sociales responsables. El crecimiento exponencial de la actividad la lleva hoy a niveles de deporte masivo, demandando actualmente recursos humanos con la capacidad de priorizar la salud integral.

La propuesta para los agentes de la Salud es que sea utilizada como referencia para transferir esta experiencia a la población en general, ya que la autonomía del participante debe estar facilitada por un profesional de la Actividad Física y la Salud, respetando los principios de individualidad y especificidad del entrenamiento deportivo.

Asimismo, se hace una invitación y llamado a seguir líneas similares de investigación y a elaborar programas para poder comunicar y fomentar las recomendaciones básicas en lo referido a una hidratación adecuada para el mantenimiento de la salud y, consecuentemente, tener un óptimo rendimiento. En primera instancia, los beneficiarios deberán ser las y los deportistas: Competidores que entrenan de manera sistemática, corredores recreativos, deportistas de actividades extenuantes y de ultra distancia en montaña o ambientes hostiles. Es a ellos a quienes se debe informar y capacitar sobre la

manera adecuada de mantener una correcta hidratación, dando indicaciones sobre las medidas preventivas para evitar complicaciones, por desarrollarse en un ambiente natural con fantásticos paisajes, pero con grandes riesgos (Lüscher, 2009).

Aplicaciones prácticas

- Utilizar un reloj con cronómetro y alarma para recordar la frecuencia en la que se debe ingerir bebida o comida si está previsto.
- Nunca probar algo nuevo en situaciones comprometedoras como una carrera o una expedición importante.
- Pesarse antes de comenzar un entrenamiento o una competencia e inmediatamente después. Observar la diferencia e ingerir 1.5 veces más lo perdido en peso corporal. Conocer cómo reponerse y solventar las pérdidas a través de una adecuada hidratación y consumo de alimentos que aporten a la reconstitución de los nutrientes desgastados en la actividad como lo han explicado Shi y Gisolfi (1998).
- No llegar a tener una sensación extrema de sed, como así tampoco a una fatiga generalizada, provocada por no haber ingerido una bebida con carbohidratos y sales minerales (Noakes, 2003).
- A medida que transcurren las horas de la prueba, la cantidad de hidratos de carbono y de líquido ingerido puede aumentar, dependiendo de la intensidad y la duración restante de la carrera (Urdampilleta, 2013). Para apuntalar esta mayor demanda, agregar alimentos como fruta, geles semi-líquidos con glucosa y minerales o caramelos dulces; mientras tanto, se debe continuar con la hidratación habitual. Este principio de alternancia entre tipo de bebida/alimento y cantidad de bebida fue el hábito que ayudó al corredor de *Trail Running* a completar la prueba sin presentar problemas.

Referencias bibliográficas

- American College of Sport Medicine. (1996) Position stand on exercise and fluid replacement. *Medicine and science in sport and exercise*; 28(1):1-7.
- López Chicharro, J. y Fernández Vaquero, A. (2013). Estrés térmico y ejercicio físico. En *Fisiología del Ejercicio*. Buenos Aires: Médica Panamericana. pp.665-683.
- Lüscher, S. (2004). *Deporte aventura, el Manual*. Buenos Aires: Dunken
- Lüscher, S. (2009). *Proafi: Vademécum de actividad física*. Rosario: El autor.
- Noakes, T. (2003). Fluid Replacement during Marathon Running. *Clinical Journal of Sport Medicine* Clin J Sport Med. 13 (5) 309-318.

Shi, X. y Gisolfi, C. (1998). Fluid and carbohydrate replacement during intermittent exercise. *Sports Med.* 25 (3),157-172.

Urdampilleta A, Martínez-Sanz J, Julia-Sánchez S, Álvarez-Herms J. (2013). Protocolo de hidratación antes, durante y después de la actividad físico-deportiva. *Motricidad. European Journal of Human Movement.* 31(57-76).

Recuperado el 17 de diciembre del 2018 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274229586004>



-Conceptos en relación al Deporte Infantil ¿Cuál es el lugar de la Educación Física?

Santiago Edgardo Ruiz, Universidad Nacional de Tucumán.

Resumen

El presente trabajo fue realizado en el marco del seminario Teoría del Deporte y Cultura Popular (2020), correspondiente a la Maestría en E.F. y Deporte, Universidad Nacional de Avellaneda. La *observación* inicial corresponde a un partido de una liga de fútbol infantil en la que participa la Escuela de Fútbol "Los Leones", ubicada en la localidad de Villa Carmela, Tucumán. Tras la misma, más una *entrevista* al docente a cargo de la categoría involucrada, es posible realizar una *comparación* entre lo sucedido y lo que el profesor plantea, como así también una *interpretación* final a la luz de los autores analizados en el cursado del seminario. Esto nos permite entender qué conceptos giran en torno a la práctica deportiva en el ideal de cada uno de los sujetos involucrados. El docente entrevistado, el director, los niños que realizan la práctica deportiva, e incluso sus padres, entienden el fútbol desde diferentes perspectivas, rodeadas de conceptos y valores propios de cada persona en un lugar y momento histórico determinado.

Este trabajo propone el análisis y debate de nuestro rol como docentes en la práctica deportiva infantil. Los valores que se relacionan al mismo, la influencia de los medios masivos de comunicación y cómo esto repercute en el imaginario de niños y adultos, nos permiten establecer algunos conceptos en relación al deporte.

1. Contexto Institucional

La escuela formativa de fútbol "Los Leones" está ubicada en Villa Carmela, una localidad de aproximadamente 16.000 habitantes (INDEC, censo 2010). A pesar del elevado número de habitantes, las únicas instituciones deportivas que existen en la zona son dos escuelas deportivas (fútbol y gimnasia, respectivamente) que surgieron en los últimos años, dirigidas por profesores de Educación Física. El club de la localidad se encuentra abandonado desde hace ya cuatro años. Hasta aquel entonces, ofrecía sólo fútbol y vóley como actividades deportivas (con sus respectivas categorías formativas), pero ninguna actividad social o comunitaria. En cuanto a fútbol, el Club Social y Deportivo Villa Carmela o, mejor dicho, la localidad de Villa Carmela, siempre fue considerada popularmente como semillero de los clubes que participan en Liga Tucumana y torneos de AFA. Reflejo de esto fue el campeonato tucumano obtenido por la división Sub 20 en el año 2016. Al siguiente año, el club cedería

su plaza en la Liga Tucumana de Fútbol (única área en la que se encontraba funcionando en ese año), y todo concluiría en el actual club abandonado al lado de la ruta provincial 315.

La escuela "Los Leones" surge como idea de un profesor de educación física que tuvo la posibilidad de trabajar en las categorías formativas del club. En este caso, como institución privada, el fútbol es la actividad deportiva de mayor demanda en la localidad. A esta escuela asisten aproximadamente cien chicos de diferentes realidades socioeconómicas y conviven a través de un "idioma universal": el fútbol. El director de la escuela es un profesor de educación física, y su *staff* está conformado por otros dos profesores, dos estudiantes del profesorado y tres auxiliares, además del accionar como árbitro de "Los Leones" de una estudiante del profesorado. Todos ellos, residentes en Villa Carmela.

La participación de la escuela en actividades competitivas muestra la relevancia que da al aspecto de la competencia. "Los Leones" participan de la Superliga Formativa de Fútbol en cinco categorías (sub6, sub8, sub10, sub12, sub14). Además, su contraparte femenina participa en los torneos (para alumnos secundarios) de la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino.

Elegí esta institución porque, como menciona Parlebas (2001: 136), los juegos, en este caso el deporte, son la expresión de estado de una sociedad, sus equilibrios y de su forma de relacionarse con la naturaleza. En este caso, el fútbol en la localidad, las situaciones observadas y lo descrito por uno de los profesores en la entrevista, es una fiel muestra de las concepciones en torno al deporte. su plaza en la Liga Tucumana de Fútbol (única área en la que se encontraba funcionando en ese año), y todo concluiría en el actual club abandonado al lado de la ruta provincial 315.

La escuela "Los Leones" surge como idea de un profesor de educación física que tuvo la posibilidad de trabajar en las categorías formativas del club. En este caso, como institución privada, el fútbol es la actividad deportiva de mayor demanda en la localidad. A esta escuela asisten aproximadamente cien chicos de diferentes realidades socioeconómicas y conviven a través de un "idioma universal": el fútbol. El director de la escuela es un profesor de educación física, y su *staff* está conformado por otros dos profesores, dos estudiantes del profesorado y tres auxiliares, además del accionar como árbitro de "Los Leones" de una estudiante del profesorado. Todos ellos, residentes en Villa Carmela.

La participación de la escuela en actividades competitivas muestra la relevancia que da al aspecto de la competencia. "Los Leones" participan de la Superliga Formativa de Fútbol en cinco categorías (sub6, sub8, sub10, sub12, sub14). Además, su contraparte femenina participa en los torneos (para alumnos

secundarios) de la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. Elegí esta institución porque, como menciona Parlebas (2001: 136), los juegos, en este caso el deporte, son la expresión de estado de una sociedad, sus equilibrios y de su forma de relacionarse con la naturaleza. En este caso, el fútbol en la localidad, las situaciones observadas y lo descrito por uno de los profesores en la entrevista, es una fiel muestra de las concepciones en torno al deporte.

2. Registros

2.1 Observación: Escuela Formativa de Fútbol Los Leones

Registro textual	Impresiones del observador
<p>El predio llamado <i>La Esquina</i> se ubica en Av. Los Sauces y Leopoldo Lugones. El espacio que dispone la escuela consta de una cancha de césped sintético y una cancha de futsal.</p> <p>A partir de las 9:10 se puede observar la llegada de los primeros niños. En su mayoría, acompañados por sus madres, otros por sus padres. También se observa que algunos niños arriban solos, o acompañados por los padres de algún amigo que asiste a la escuela.</p> <p>Los niños llegan al lugar ya preparados para el partido y, en muy pocos casos, se colocan medias y calzado a un lado de las canchas, dado que los vestuarios están completos y son algo pequeños. Algunos se encuentran charlando en pequeñas rondas mientras que otros juegan a <i>la pilladita</i>. Los padres se encuentran en los alrededores de la cancha mientras que los niños corren, ríen, gritan.</p> <p>A las 9:25 arriba el equipo rival comentando dificultades para encontrar el predio. Están todos preparados para saltar a la cancha e iniciar el partido.</p>	<p>Juego recreativo, libre, previo al partido del torneo.</p> <p>Deporte infantil institucionalizado.</p> <p>Es la espectacularidad de una prueba deportiva donde está la clave de su popularidad, de su financiación, de su desarrollo institucional, aunque también está de forma más solapada en su lógica interna (Parlebas 2001: 134).</p>

<p>A las 9:25 arriba el equipo rival comentando dificultades para encontrar el predio. Están todos preparados para saltar a la cancha e iniciar el partido.</p> <p>Los directores de cada escuela son también encargados de la liga que llevan a cabo, por lo que se saludan amistosamente y definen el orden de los eventos. La árbitro del partido es una estudiante del profesorado, designada por el equipo local.</p> <p>Mientras los profesores definían los aspectos mencionados anteriormente, los niños del equipo local invitaron a los del equipo visitante a jugar con ellos, o charlar, a lo cual algunos respondieron con total naturalidad mientras que otros se quedaron con sus padres. Entre charlas y juegos se escuchan risas y gritos, se observan monerías por parte de algunos niños. Algunos niños, más allá de ser rivales, se llaman por sus nombres y se saludan cálidamente, al igual que sus padres.</p> <p>A las 9:30, los profesores reúnen a sus alumnos en cada campo. Acordaron 5 minutos para "entrar en calor" y charlar con sus equipos. En el equipo local, el profesor Emiliano está a cargo de la Sub6. Insta a sus alumnos a jugar, divertirse, pero estar concentrados. "Si ganamos quedamos a 3 puntos del primero, porque ellos perdieron esta fecha, así que nos ponemos las pilas chicos. Y ojo eh, nada de andar peleando, No nos olvidemos de divertirnos!". El profesor guía la entrada en calor en una ronda. Pases y recepción en distintos sentidos, y luego un rondó. En el caso del equipo visitante, el profesor</p>	<p>El dispositivo deportivo organizado ensalza la espectacularidad de los encuentros, el aumento de la emoción ligada a la incertidumbre de los resultados, y de la supremacía de la victoria (Parlebas, 2001:133).</p> <p>Continúa el juego. Evidentemente existe una amistad previa entre los niños a causa de las jornadas entre escuelas.</p> <p>Arenga. Imitación al accionar expuesto por el deporte en los medios.</p> <p>Entrada en calor en una especie de imitación al profesionalismo.</p>
---	---

<p>llama a uno de los padres a hablar con los chicos. Hace algunas bromas, los niños ríen. Luego el profesor del equipo realiza ejercicios de movilidad articular, algunos <i>sprint</i> cortos y finaliza con dos filas enfrentadas pasándose una pelota. Los chicos que esperan al final de la fila se distraen charlando hasta llegar su turno.</p>	
<p>Suena el silbato y da inicio al partido de la categoría Sub6. La pelota se mueve de un lado para otro mientras que los gritos de los padres inician siendo todos de aliento para sus hijos. Los niños se mueven hacia dónde se dirige la pelota, mientras que un chico de cada equipo conserva su lugar en la cancha, lejos de la pelota.</p> <p>En los primeros 10 minutos, el partido se encuentra 1 – 1. El profe Emiliano realiza 4 cambios, dado que acordaron en la liga que todos los chicos deben jugar. Ramiro, quien marcó el primer gol, queda en la cancha para seguir jugando, ya que según dijo el profesor a los padres, “está haciendo la diferencia”.</p> <p>Algunos padres todavía no vieron jugar a sus hijos, por lo que se acercan a la tela y le preguntan al profesor si es que ya va a entrar. El profesor responde que en la siguiente tanda de cambios mientras continúa observando el partido.</p> <p>A los 20 minutos, se da la segunda tanda de cambios: 4 cambios, pero continúa Ramiro, dado que marcó otros dos goles.</p> <p>Finaliza el primer tiempo con el partido 3 -1. Tanto los padres como los profesores felicitan a Ramiro por su buen desempeño.</p>	<p>En comparación a los juegos previos al partido, los niños se encuentran muy atentos a las indicaciones de profesores y padres.</p> <p>Al mantener al jugador de “mejor rendimiento”, la búsqueda de un resultado parece ser primordial.</p> <p>Acompañamiento de los padres.</p> <p>El acompañamiento de los padres en las actividades deportivas, la participación en los eventos demuestra cómo el deporte refleja los valores básicos, del marco cultural en el que se desarrolla (Blanchard, K., & Cheska, A., 1986).</p> <p>La conducta de los niños es opuesta en algunos casos. Mientras unos cuantos ríen, otros se encuentran algo</p>

<p>El profesor Emiliano indica a Ramiro que es momento de descansar, pero, de ser necesario, ingresaría en algún momento del segundo tiempo.</p> <p>Al comenzar el segundo tiempo, algunos padres muestran su descontento con el director de la escuela, quien se encuentra en la recepción. Entre sus reclamos, están el poco tiempo que jugó su hijo, o el hecho de que todavía no ingresó.</p> <p>A lo que el director responde acercándose a hablar con el profesor.</p> <p>El partido continúa, ambos equipos marcan goles, algunos niños se ríen mientras juegan, corren, gritan pidiendo un pase, otros caminan en la cancha participando únicamente cuando la pelota se acerca a ellos. Los cambios continúan cada 10 minutos, el profesor escucha a los padres que pidieron más minutos para sus hijos e intenta que la participación de todos sus alumnos sea por igual.</p> <p>Algunos padres continúan alentando a sus hijos, otros reclaman al árbitro por algunos fallos, levantando la voz.</p> <p>Faltando 2 minutos para que termine el partido, la escuela local va ganando por un gol, y el árbitro marca un penal para el equipo visitante. El profesor Emiliano entra al campo a reclamar por la falta cobrada, sin exaltarse, pero invadiendo el terreno. El árbitro invita al profesor del equipo visitante para charlar y definir un acuerdo. El profe Emiliano cede y se concede el penal al equipo rival, pero insiste al árbitro en que fue un error.</p> <p>Los padres se encuentran afuera viendo la</p>	<p>distantes a la situación del partido. Parlebas (2001: 137) expone dos perspectivas: por un lado, la condena de Huizinga, negando al deporte cualquier fecundidad social, por otro lado, la aprobación de N. Elías concediéndole un papel dinámico en el desarrollo del proceso civilizador.</p> <p>Reclamo por la situación que podría modificar el resultado final.</p> <p>Las madres insisten con que el partido continúe, más allá de la situación "perjudicial" para su equipo.</p> <p>El comentario de este padre no fue de agrado para el director de la escuela, quien se acercó a controlar la situación en el momento. Los juegos son la expresión de estado de una sociedad, de sus equilibrios actuales, de su nivel tecnológico, de su tolerancia a la violencia,</p>
---	--

<p>discusión. Algunas madres piden continuidad a la voz de "¡Vamos profeeee! No pasa nada", "Jueguen que los chicos se enfrían". Los padres se encuentran bromeando por la situación. Uno exclama en voz alta "Vamos Jefa, deberías estar en la cocina ino en la cancha!".</p> <p>El director de la escuela se acerca a charlar con los padres pidiendo calma, con gestos de indignación por la conducta de sus padres.</p> <p>Mientras, los niños fueron a hidratarse a un lado de la cancha, algunos charlaban sentados en el césped, dado que la discusión entre profesores y árbitro tomó unos cinco minutos.</p> <p>El penal termina en gol y el partido finaliza en un empate. Entre niños y profesores forman una fila para el saludo final. Los niños se retiran y son felicitados por sus padres, mientras se dirigen a las mesas para compartir un refrigerio con el equipo rival.</p> <p>El profesor Emiliano y algunos padres charlan con el árbitro por el penal cobrado antes de terminar el partido. Si bien la charla es en un tono amistoso, no deja de ser un claro reclamo por la decisión.</p>	<p>de su concepción del papel de la mujer y de sus formas de relacionarse con la naturaleza (Parlebas, 2001: 136; resalto en negrita lo importante). La observación, el fútbol, su entorno, incluso la reacción de los padres durante el partido, son la expresión de estado de una sociedad.</p> <p>Los niños se dispersan y dejan de lado la actividad deportiva a causa de la discusión.</p>
<p>El cierre de la jornada se da con el tercer tiempo. Si bien algunos niños del equipo visitante logran incorporarse a las charlas con los del equipo local, otros se encuentran lejos de los "rivales" pero compartiendo en una misma mesa.</p> <p>Un padre de cada equipo es seleccionado para dirigir unas palabras a los niños mientras comparten, y los profesores se</p>	<p>El resultado deportivo queda de lado y la actividad deportiva se convierte en un espacio para compartir.</p>

encargan de cerrar el tercer tiempo. Durante el mismo, se encuentra jugando la siguiente categoría, por lo que algunos niños permanecen en el predio y otros se retiran con sus padres.	
--	--

2.2 Entrevista

Datos de la Entrevista

Esta entrevista fue realizada al profesor (estudiante) a cargo de la categoría Sub6 de la Escuela Formativa de Fútbol "Los Leones", ubicada en la localidad de Villa Carmela. Además de su desempeño en la escuela de fútbol, se exponen algunos datos relevantes de sus experiencias deportivas, profesionales y de su desempeño como entrenador personal de futbolistas en formación.

Profesor entrevistado: Cruz, Emiliano. Estudiante del IPEF – Norte Argentino, provincia de Tucumán.

Nota: Las preguntas están expuestas en **negrita**.

Entrevista	Impresiones del Observador
<p>Para iniciar, me gustaría que te presentes. Mi nombre es Emiliano Cruz, tengo 23 años y soy estudiante del profesorado de Educación Física. Vivo en Villa Carmela y trabajo en la misma localidad.</p> <p>¿En qué institución estudiaste el profesorado? Elegí el IPEF - Norte Argentino. Cuando comencé el profesorado me vi en la necesidad de trabajar para colaborar en la casa, por lo que descarté lo de estudiar en la Facultad, era mucha carga horaria. El instituto me permitía trabajar y estudiar. Mis hermanos son unos cuantos años mayores y todos trabajan así que me dieron una mano gigante.</p>	<p>Influencia del contexto familiar.</p> <p>Impacto del fútbol en la vida y decisiones del entrevistado.</p>

¿Qué te llevó a estudiar el profesorado?

Siempre me gustó mucho el deporte. Amo el fútbol, y tengo mucho interés en todo lo relacionado al entrenamiento y la fisiología. Mi papá siempre me apoyó y me instó a estudiar, ya que él no tuvo la posibilidad. En un principio no me gustaba la idea de trabajar con niños, pero creo que las experiencias en el profesorado nos van formando. Ahora no le hago asco, pero tampoco es lo que más me gusta. A mí me gustaría poder vivir del fútbol, como técnico en formativas, preparador físico, no sé, en lo que se pueda.

¿Podrías contarme un poco de tus experiencias en el fútbol?

De chico siempre jugué en todos los clubes de la zona, en Villa Carmela, Tafí Viejo y Yerba Buena. Conozco a muchos profes y entrenadores que pasaron y siguen rondando los clubes. Ya en la adolescencia pasé a Central Norte, que se encontraba jugando el Torneo Federal B o C en esos años. Estuve jugando en reserva y tuve algunos partidos en primera. Nunca llegué a tener continuidad, y el club cambiaba de cuerpo técnico cada 3 meses, por lo que nunca terminaban de conocer a los jugadores. Creo que fueron muchas experiencias positivas con amigos, cosas propias del mismo deporte, pero también cosas negativas que me decepcionaron bastante seguido. A veces creo que el fútbol del interior es dejado de lado, que muchos se aprovechan de las necesidades de los chicos. Si bien siempre estuve aconsejado y acompañado por mi viejo, creo que no me salvé de decepcionarme por el fútbol.

Actividad laboral en torno al fútbol.

“Los deportes forman parte de la cultura y están acompañados de múltiples significaciones para los diferentes públicos. Son prácticas sociales que tienen una elevada presencia, visibilidad y aceptación. Para algunos son un pasatiempo, ya sea su práctica o su contemplación. Para otros, forman parte de su forma de vida. Hay quienes los viven como un trabajo o como una fuente potencial de enriquecimiento” (Rozengardt, 2011).

¿En qué trabajas actualmente?

Durante las tardes trabajo en la escuela de fútbol de la zona y durante las siestas y noches tengo grupos de futbolistas amateur, y algunos chicos de las inferiores de Atlético Tucumán y San Martín de Tucumán. Si bien estos chicos no son profesionales, tienen en su cabeza la idea de profesionalizarse, triunfar en el deporte y poder vivir de eso.

También tengo algunos jugadores de Liga Tucumana. Son chicos que trabajan o estudian, y juegan. Tienen muchas ganas de entrenar y jugar, creo que son los que más ganas ponen.

¿Cómo surgió la Escuela de Fútbol Los Leones?

Los Leones surgieron hace aproximadamente 5 años. El profesor que comenzó con la idea estuvo trabajando en el club de la zona antes de comenzar la escuela, y se vio perjudicado por algunos malos manejos de los directivos. El club quedó acéfalo desde hace ya 4 años y desde ese entonces está abandonado. Este profe vio que los chicos que jugaban en el club no tenían instituciones en las cercanías, por lo que comenzó con Los Leones.

¿Participan en alguna liga?

En los inicios nos tentaron desde la Liga Tucumana, probamos un año y después abandonamos por el alto costo de los aranceles, inscripciones, cuotas, etc. Siempre había algo más para pagar. Nosotros éramos una escuela nueva y competíamos contra clubes de años. Si bien los chicos competían de igual a igual, como institución no logramos mantenernos. La mala organización de la Liga fue uno de los principales motivos de salida, además de los aspectos negativos

Las instituciones (en particular los clubes) muchas veces asumen este mandato y establecen formas de prácticas muy competitivas, centradas en la búsqueda del triunfo antes que en la formación o en el juego (Rozengardt, 2011)

de la competencia que se veía en los profesores y directores de los clubes. Constantes peleas, discusiones, los padres desde las tribunas exigiendo a los chicos resultados, etc. Después de eso nos invitaron a una Liga Infantil conformada por escuelas de fútbol medianamente nuevas, pero estaba administrada por las 3 escuelas que más niños y equipos tenían, eran súper competitivos, peleaban constantemente por los resultados y el ambiente no era bueno. Los padres charlaron con Exequiel, mi jefe, y llamamos a una reunión. En conclusión, decidimos dejar esa liga.

Actualmente, Exequiel (director de Los Leones) trabaja con otros directores de escuelas de fútbol en la Superliga Formativa de Fútbol. En este caso los chicos juegan, se divierten, al terminar comparten un tercer tiempo, y con cierta frecuencia tenemos jornadas recreativas. Los niños conocen todas las escuelas, y prácticamente tienen amigos en cada una.

¿Cuáles son los objetivos de Los Leones?

Creo que eso se resume en una sola palabra: Valores. Queremos que los chicos tengan la posibilidad de jugar, hacer amigos, y no dejar de lado los valores. Son personas e insistimos en el compañerismo, el respeto, y sobre todo que se diviertan porque en esa edad no es más que un juego.

Con los más grandes nos gusta la idea de que vengan los clubes grandes y se los lleven. Nosotros no lo impedimos. Como ellos juegan en las ligas oficiales no cobramos nada, no nos vemos beneficiados con un pase, los padres deciden llevárselos y pueden hacerlo con libertad.

De acuerdo a las palabras del profesor, la liga en la que participan actualmente ofrece actividades de carácter "recreativo y formativo", más que "competitivo".

La idea de valores en el deporte, sobre las características negativas del mismo.

Parlebas (2001) insiste en cómo de manera obsesiva el deporte está asociado a la **salud** y a la **moralidad**.

El deporte continúa paradójicamente asociado a unos valores que en general no respeta, pero que continúan manteniendo su imagen positivamente (Parlebas, 2001: 134).

Podemos relacionarlo con los aportes de Marino (2006: 8), quien plantea su perspectiva respecto a los valores en el deporte. Para el autor, son las personas e instituciones quienes a través de su intencionalidad le asignan y realizan valores.

Es muy lindo saber que los chicos que tuvimos en la escuela están ahora intentando llegar a otros clubes.

¿Podrías describirme brevemente cómo trabajan en la escuela?

Nos enfocamos principalmente en lo recreativo, pero no jugar por jugar, sino en juegos que tengan transferencia al fútbol. También dedicamos bastante tiempo a los aspectos técnicos básicos. En cuanto a lo táctico tomamos algunas cosas base del futsal, pero sobre todo con los más grandes (+12).

Tenemos 5 categorías: sub6, sub8, sub10, sub12, sub14.

En cuanto a los partidos, incluimos un tercer tiempo, y también las jornadas recreativas o convivencias cada mes que ya te comenté.

La intención es generar seguidores a las actividades que ofrecemos para poder seguir creciendo como escuela. La participación en la liga es un extra que agrada a muchos padres, pero también están otros que quieren que sus hijos compitan, ganen, trasciendan.

Siendo sincero, primero tenés que ganarte a los papás. Si ellos no están convencidos, por más que al chico le guste, lo terminan sacando. Tenemos que jugar entre formarlos, hacer que se diviertan, y ofrecer competencia, torneos, objetivos.

¿Existen otras actividades deportivas en la zona?

Todas son instituciones privadas. Tenés una escuela de gimnasia que está a cargo de profesores de educación física amigos nuestros, después algunas escuelas de artes marciales, pero en ningún caso son

Fútbol infantil organizado de acuerdo a edades, institucionalizado.

Actividades recreativas, de convivencia como complemento de la competencia. Marino (2006) sostiene que el deporte no es completamente perverso ni necesariamente saludable. Sin los debidos recaudos corporales, sociales y morales, puede contribuir a sentimientos de rivalidad, competencia extrema, daños y prejuicios corporales (Marino, 2006: 8).

Valorización de la competencia por parte de los padres.

<p>profesores sino ex deportistas. Otra actividad que eligen mucho las mamás de la zona para sus nenas es la danza, hay dos escuelas chicas, pero con varias nenas.</p> <p>Es una pena que la localidad siendo tan grande no tenga oferta deportiva por parte de la comuna. Todavía hay muchos chicos que no tienen la posibilidad de pagar para poder practicar deporte.</p> <p>Los clubes están a 30 minutos en colectivo y esto resulta una gran desventaja para los chicos de la zona.</p>	<p>Vaga oferta de actividades deportivas en la zona. Todas privadas.</p>
<p>Entrenas futbolistas de las categorías formativas de Atlético Tucumán ¿Cómo definirías a los chicos?</p> <p>Si los comparamos con los chicos que juegan en Liga Tucumana podríamos decir que casi todos los jóvenes y adolescentes futbolistas son muy disciplinados, y tienen muchos sueños y aspiraciones. Ven en el deporte la posibilidad de triunfar.</p> <p>Creo que la gran diferencia está en que en la Liga Tucumana no hay proyectos, no hay adultos capacitados. Todos son ex futbolistas, amigos de los directivos o gente que no está preparada. En Atlético Tucumán (que participa en AFA) los chicos están cuidados en todo sentido, aunque tampoco descartemos que a veces pasen por problemas y los profesores y técnicos no les presten atención.</p> <p>¿Cuán importante es para vos que la enseñanza o la preparación esté a cargo de un profesional?</p> <p>Siempre insisto en eso a los padres. Muchas veces quieren que sus hijos compitan de otra manera y los llevan a otros clubes en los que los entrenadores no están capacitados.</p>	<p>Idea de profesionalización como posibilidad de ascenso social. Alabarces (2009), identifica dos aspectos relevantes en el proceso de popularización. En primer lugar, la igualdad que define al deporte moderno suponiendo una fuerte preeminencia del imaginario democrático deportivo. "El deporte vuelve a ser así un lugar donde (...) el pobre puede ascender socialmente con las armas del pobre: habilidad corporal, esfuerzo... y picardía." (Alabarces, 2009). Por otro lado, la construcción del deporte como espacio de incorporación y ascenso social de las clases populares.</p>

<p>Los niños y jóvenes no son solamente futbolistas que tienen que rendir en la cancha. Están en desarrollo y muchas veces las presiones por parte de los padres o el entorno genera en ellos decepciones y abandono del deporte.</p> <p>Confieso que me siento un principiante, también me doy cuenta cuando cometo errores. Pero esto me apasiona y estoy buscando capacitarme constantemente, charlando con profesores más experimentados.</p> <p>Creo que los conocimientos que provee el profesorado, las estrategias y modos de enseñanza, y el mostrarnos que tenemos que capacitarnos constantemente hace la gran diferencia.</p>	<p>Los jóvenes adoptaron el fútbol y en su práctica se colaron valores como la guapeza, el exitismo y la búsqueda de la visibilidad y el éxito, que a su vez se combinaron con el honor en una suerte de mixtura que terminó por configurar un valor particular y propio del ámbito del fútbol (Frydenberg, 2011: 88)</p> <p>La adopción del deporte por parte de los jóvenes incluye aquellos valores transmitidos por la cultura en la que se desarrollan.</p> <p>Reconocimiento a las presiones impuestas por el discurso hegemónico del deporte. La competencia ejerció una enorme atracción y terminó por instalarse como horizonte valorativo integrador y como signo de virtud. Nadie (...) podía quedar al margen de esa forma de sensibilidad. Cuando la rivalidad-enemistad aparecía, su empuje obligaba a los clubes a encolumnarse bajo su égida (Frydenberg 2011: 79).</p>
---	---

1. Comparación

En la observación inicial es posible determinar la postura del profesor respecto a ese partido en particular. Su intención pareciera ser ganar, sumar tres puntos y ascender al primer puesto de la tabla. Su preocupación principal se encuentra

en el resultado: En la charla inicial insta a los chicos a **ganar**, pero divertirse, deja a su mejor jugador en cancha durante un tiempo más prolongado, existe un reclamo al final del partido por una decisión del árbitro que “perjudica” a su equipo, etc.

Es interesante cómo las representaciones en torno al deporte varían entre los sujetos (el profesor, los padres, los niños), y van tomando significados similares o distintos de acuerdo a lo que cada uno percibe o percibió en relación a este. El concepto de deporte del profesor, o al menos lo que él desea mostrar en la entrevista, dista un poco de la práctica vivida en el partido de la escuela Los Leones.

La siguiente interpretación intentará analizar los conceptos del deporte, partiendo de las respuestas del profesor Emiliano en su entrevista, e irá tomando distintos rumbos, siempre teniendo en cuenta alguna problemática presente en la observación inicial o en la posterior entrevista, y con fin de comprender las representaciones sociales (o de este grupo social) en torno al fútbol.

2. Interpretación

Venta de sueños

En primer lugar, y tras la comparación del apartado anterior entre la observación y la entrevista, quisiera hacer referencia a la lógica del deporte en la infancia y adolescencia. Emiliano nos contó cómo los jóvenes con los que trabaja tienen la idea de profesionalizarse y triunfar en el fútbol. El futuro profesor, interesado en esto, y con la futura idea de formar parte del fútbol en algún otro ámbito que fuera posible, de una manera u otra transfiere esto a la escuela formativa Los Leones. Si bien sostiene que lo principal en la escuela son los “valores”, durante la observación y la entrevista pueden evidenciarse ciertos conceptos en relación al deporte que distan de lo que respondió en un principio. Rodolfo Rozengardt afirma que la organización del deporte formativo se asemeja a la lógica de producción industrial: “el producto final es el jugador que produce dinero y/o éxitos y la materia prima son los niños (...) en ese proceso de manufacturación” (Rozengardt, 2011).

Por causa de esto surge la idea de la *profesionalización* como posibilidad de ascenso social. Alabarces identifica dos aspectos relevantes en el proceso de popularización del deporte. En primer lugar, la igualdad que define al deporte moderno suponiendo una fuerte preeminencia del imaginario democrático deportivo. El autor sostiene que el deporte “vuelve a ser así un lugar donde (...) el pobre puede ascender socialmente con las armas del pobre: habilidad corporal, esfuerzo... y picardía”. Por otro lado, la construcción del deporte como espacio de incorporación y ascenso social de las clases populares (Alabarces,

2009). Los medios masivos de comunicación se convierten así en principales responsables de lo que Pedroso Silveira (2012) llama la "venta de sueños". El autor también sostiene que se juega con el imaginario de los niños y jóvenes, exponiendo al deporte como la única posibilidad de éxito y riqueza sin que sea indispensable el estudio. Ante el bombardeo de información por parte de los medios masivos de comunicación, los sujetos tienden a almacenar los conceptos en torno al deporte como una realidad, de la cuál pueden ser partícipes de dos maneras: la primera, como deportistas, y la segunda en un modo pasivo, como espectadores. Rozengardt (2011) añade: "Ello genera gran segmentación, imagen distorsionada de sí mismo y cada vez más separación entre aquellos exitosos que logran "existir" y los demás (...) espectadores pasivos del fenómeno deportivo". Sirvent (1999) define las representaciones sociales como el "conjunto de concepciones, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo comparten en relación a ellos mismos y a los fenómenos del mundo circundante". Además, la autora añade que no se trata de algo momentáneo, sino de una construcción en un sistema social determinado. No son sólo los medios, sino también la familia, el barrio, el club, los mismos docentes o entrenadores que enseñan deporte en ámbitos formales o no formales, responsables en distintos puntos de lo que el sujeto, o en este caso el niño, reciba y relacione al concepto de deporte. Para Sirvent (1999), esta construcción se produce a partir de informaciones que el sujeto recibe de sus sentidos en el transcurso de su historia y de su interrelación con otros individuos y grupos.

El lugar del deporte en la vida de las personas

Me pareció importante analizar el lugar del deporte en la vida de éstas personas (La escuela Los Leones, sus profesores, sus padres y niños). Como mencionamos anteriormente, la influencia de los medios de comunicación, y de los diferentes entornos sociales y culturales en un momento histórico, serán los que determinen cuáles son los conceptos en torno a la actividad deportiva, pero más allá de eso, también se podrá determinar qué aspectos relacionan a la misma. Blanchard, K., & Cheska, A. (1986) sostienen que el deporte refleja los valores básicos del marco cultural en el que se desarrolla. En consonancia con esto, Parlebas (2001: 136), afirma que los juegos (en este caso el deporte) son la expresión de estado de una sociedad, sus equilibrios, de su forma de relacionarse con la naturaleza. En este caso, el fútbol en la localidad, las situaciones observadas y lo descrito por uno de los profesores en la entrevista es una fiel muestra de las concepciones en torno al deporte. El profesor Emiliano, en la entrevista, da a entender que para él, el deporte siempre estuvo presente de una u otra manera en su vida. Desde su infancia

hasta, de cierto modo, influyendo en la elección de su carrera. Su actividad laboral actual está en el fútbol (divisiones formativas y preparación física de futbolistas). Esto coincide con las palabras de Rozengardt (2011): "Hay quienes los viven como un trabajo o como una fuente potencial de enriquecimiento (...) se incluyen dentro de los buenos motivos para encontrarse con otros (...) generan conductas y diversas expectativas sociales". El autor sostiene que el deporte, para muchos, forma una parte importante de su vida.

Otro aspecto es el de los "valores" a los cuales hace referencia Emiliano en torno al deporte. Cuando habla del deporte en referencia a los niños, sugiere compañerismo, buena conducta, amistad, salud, entre otros. Mientras que al referirse a los jóvenes que aspiran al profesionalismo, valores como la auto superación, el crecimiento personal y profesional, etc. Contrario a lo que el profesor sostiene, Rodolfo Rozengardt (2011) menciona cómo en los medios, las noticias deportivas están constantemente ligadas a la droga, el doping, la mercantilización, la violencia y la intolerancia, el nacionalismo, la desprotección de los niños y el comercio de los talentos jóvenes. Parlebas (2001), insiste en cómo, de manera obsesiva, el deporte está asociado a la **salud** y la **moralidad**. El autor añade que el deporte "continúa paradójicamente asociado a unos valores que en general no respeta, pero que continúan manteniendo su imagen positivamente" (Parlebas, 2011: 134).

Fuera de polemizar con la postura del profesor Emiliano respecto al deporte y sus valores, Marino (2006) plantea que son las personas e instituciones quienes a través de su intencionalidad asignan y realizan valores. Pero no debemos descartar que, desde sus inicios, el deporte, y particularmente el fútbol en los jóvenes, fue adoptando, según Frydenberg, (2011) "valores como la guapeza, el exitismo y la búsqueda de visibilidad y el éxito, que a su vez se combinaron con el honor en una suerte de mixtura que terminó por configurar un valor particular y propio del ámbito del fútbol". Marino, en la página 6 de la cita mencionada anteriormente, también aporta que, sin los recaudos necesarios, puede contribuir a rivalidad, competencia extrema, daños y prejuicios corporales.

Entendiendo al entorno familiar como parte de este proceso de construcción de lo que representa el deporte para cada sujeto, un detalle de relevancia surge durante la observación. El comentario de un padre hacia el árbitro del partido no fue de agrado para el director de la escuela, quien se acercó a controlar la situación en el momento. Como ya mencionamos, los juegos son la expresión de estado de una sociedad, de sus equilibrios actuales, de su nivel tecnológico, de su tolerancia a la violencia, **de su concepción del papel de la mujer** y de sus formas de relacionarse con la naturaleza (Parlebas 2001: 136). En la observación, el fútbol, su entorno, incluso la reacción de los

padres durante el partido, son la expresión de estado de una sociedad, o en este caso, de un grupo. Barbero González (2006) en su trabajo en relación a los discursos posmodernos del cuerpo, muestra una situación, que, si bien no tiene similitudes con ésta, hace referencia al sesgo sexista: ¿Cuánto influye en la reacción del profesor y de los padres el hecho de que el árbitro del partido haya sido una estudiante del profesorado? Si bien no podemos determinarlo, el comentario inicial nos lleva a pensar que podría ser un factor de influencia sobre el comportamiento en los reclamos.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente, podemos así afirmar que las representaciones sociales, son sociales en tres aspectos (Sirvent, 2004, en referencia a tres criterios en torno a las RS):

- Compartidas en un grupo, parte de su realidad social (criterio cuantitativo).
- Sociales en su origen, y consideradas expresiones de una organización social (criterio productivo).
- Contribuyen a la formación y orientación de conducta y comunicación social (criterio funcional).

Rozengardt (2011) afirma que: "Las instituciones muchas veces (...) establecen formas de prácticas muy competitivas, centradas en la búsqueda del triunfo antes que en la formación o en el juego". Claro está en los clubes, tal como en la situación observada (en la que el profesor mantiene a su mejor jugador en cancha con fines de resultado), como en las escuelas (relevancia a los torneos interescolares, el rendimiento deportivo de quienes representan a la escuela). Ángela Aisenstein (1998) añade que el deporte extraescolar tiene como eje la competencia y el discurso que lo rige es el rendimiento. Un discurso que excluye.

Debemos entender que aquel deporte que se inició como una herramienta de manipulación y control social (Barbero González, 2006), al día de hoy continúa siéndolo. Esta vez, quienes se encargan de controlar a los sujetos no son más que la industria, los medios masivos de comunicación y las organizaciones que nos obligan a pensar en el deporte como espectadores pasivos. Una de las preguntas que hace R. Rozengardt en su artículo es la siguiente: "¿El deporte al servicio de la educación o la educación como plataforma para servir a las necesidades de la industria deportiva?".

Como profesores debemos ser conscientes de todos los aspectos mencionados anteriormente. Existen ciertos valores que como sociedad consideramos positivos, que sí están presentes en el deporte, pero principalmente debemos orientar a nuestros alumnos a una mirada crítica sobre el mismo. No se trata de mera reproducción de tareas o imitación de lo que la industria vende como un camino alfombrado, sino de poder analizar

el deporte, el juego, las situaciones diarias, desde una perspectiva crítica, tomando lo que colabore a la construcción de sociedad. Según Rozengardt (2011): "De este modo, la escuela podría funcionar como un lugar de subjetivación (por las imágenes, los conocimientos y los vínculos) que favorezca la construcción de una ciudadanía y un lazo social que fortalezca la democracia real".

Referencias bibliográficas

- Alabarces, P. (2009). El deporte en América Latina. Razón y Palabra, N°69.
- Aisenstein, A. (1998). Deportes y escuela ¿separados al nacer". En EFDeportes Revista Digital, Año 3, N° 11, Buenos Aires, octubre 1998.
- Barbero González, J. I. (2006). Deporte y cultura de la modernidad a los discursos posmodernos del cuerpo. Revista Educación Física y deporte, Universidad de Antioquia , Vol. 25 (1), pp. 69-93.
- Blanchard, K., & Chesca, A. (1986). "El significado del deporte: un enfoque cultural." En K. Blanchard, & A. Chesca, *Antropología del deporte*. Barcelona: Bellaterra. pp.19-41.
- Frydenberg, J. (2011). Experiencia y virtud en el fútbol aficionado. En *Historia social del fútbol* . Buenos Aires: Siglo XXI Editores. pp. 77-89.
- Frydenberg, J. (2011). "Los jugadores". En *Historia social del fútbol*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. p. 177.
- Marino, C. (2006). Deporte y Educación Física, oportunidad para una alianza estratégica. Revista Stadium (198), pp. 3-11.
- Parlebas, P. (2001). Deportificación. En *Juegos, deportes y sociedades*. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo. pp. 131-145.
- Pedroso Silveira, (2012). Mega-eventos deportivos: e a sociedade comisso? En *EFDeportes.com*, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, N° 164, enero de 2012.
- Rozengardt, R. (2011). "Una mirada pedagógica al deporte." En revista *EFDeportes*, Revista Digital, Año 15, N° 154, Buenos Aires, Marzo 2011.
- Sirvent, M. T. (2004). *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 64-128.

-Educación Física, enseñanza del deporte y género: reflexiones acerca de una experiencia de investigación

Fabián Martins y Juan Román Cárdenas, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación, que trata sobre los procesos de selección y el tratamiento de los contenidos deportivos en las escuelas secundarias rionegrinas de San Carlos de Bariloche (ESRN)¹. Compartimos reflexiones acerca del tema desde la perspectiva de género, a partir de los discursos y las planificaciones docentes, en una escuela de gestión privada de la ciudad. Los deportes que por tradición se enseñan, producto de la participación en los torneos interescolares, son el voleibol, el *handball* y el atletismo. Los mismos se dividen según la condición de género masculino y femenino. Debido al incremento del ausentismo y la falta de motivación, decidieron incluir clases de gimnasia aeróbica y funcional, con participación mayoritaria de las jóvenes. En tal sentido, analizamos los modos en que los mandatos heteronormativos funcionan en la enseñanza del deporte y las tensiones que presentan con respecto a las identidades y los intereses plurales que asumen las juventudes en la actualidad. Todo ello, para contribuir a una Educación Física más inclusiva y crítica.

Descripción y avances del proyecto

El proyecto indaga los procesos de selección y el tratamiento de los contenidos deportivos evidenciados en los discursos y las prácticas docentes en Educación Física, dentro del Ciclo Básico de Nivel Medio de San Carlos de Bariloche. La necesidad de investigar con respecto a este tema se sustenta en que, si bien las investigaciones previas han contribuido a desentrañar aspectos relevantes de la enseñanza de los deportes, todavía resta profundizar sobre estos procesos indispensables dentro de la cadena de mediaciones didácticas.

Hasta el momento hemos analizado los contenidos deportivos que prevalecen a nivel discursivo y en las planificaciones, en sus nexos indisolubles con las trayectorias formativas, la sociabilidad escolar y el Diseño Curricular elaborado por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (ESRN, 2017). Entre los meses de abril y agosto de 2017 nos abocamos a la construcción de

¹ Proyecto de investigación denominado "Contenidos y enseñanza de los deportes en Educación Física. Ciclo Básico de Nivel Medio de la ciudad de San Carlos de Bariloche en el período 2017-2020. (04/B210)", perteneciente al Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche. Director: Mg. Fabián H. Martins. Codirector: Lic. Federico A. Pizzorno.

acuerdos terminológicos, al análisis documental y la presentación del proyecto en las instituciones. Desde el 2018 desarrollamos el trabajo de campo en siete escuelas, siendo cinco de ellas de gestión pública, una de gestión social y una de gestión privada. Durante el transcurso del 2019 llevamos a cabo un curso de formación permanente con el propósito de intercambiar saberes con los equipos docentes de las escuelas secundarias de la ciudad.

El planteo metodológico inicial tensionó entre la distancia subjetiva hacia los equipos docentes, bajo el interés de describir los sucesos, y el acercamiento a la perspectiva de los sujetos, erigidos como participantes legítimos en la construcción de conocimientos. Las primeras líneas de análisis se sustentaron en los datos de las entrevistas, surgidos desde las categorías iniciales del proyecto (trayectorias formativas, sociabilidad escolar y Diseño Curricular). En dicho análisis, planteamos que los procesos de selección de contenidos deportivos se encuentran atravesados por los siguientes factores y condiciones:

- Existe una fuerte presencia de las trayectorias deportivas de los equipos docentes, con énfasis en la competencia, la formación en valores, y los saberes técnicos y reglamentarios.

- Los equipos docentes, por lo general, expresan dudas hacia los postulados del Diseño Curricular y destacan las distancias del mismo con respecto a las situaciones cotidianas de las prácticas.

- En algunas instituciones se imponen tradiciones hacia determinados deportes.

- Los equipos docentes y directivos conciben al deporte como una práctica de carácter universal, portadora de valores educativos para un desarrollo integral del estudiantado. Desde esta concepción, el deporte es percibido como una herramienta para la promoción de hábitos saludables.

Este análisis inicial se amplió gracias a los siguientes temas de interés expuestos por los equipos docentes:

- Se pondera la relevancia de los materiales provistos desde las distintas instancias ministeriales.

- Se plantea la fuerte incidencia que ejerce la falta de motivación y el ausentismo en las clases. Los equipos docentes atribuyen sus causas al contraturno, la utilización de espacios extraescolares y la escasa predisposición de las juventudes hacia las actividades que involucran al cuerpo. Se expresa que este último factor se debe a la fuerte incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

- La cuestión de género se destaca como problemática en la única institución indagada que participa en torneos interescolares. Institución que se diferencia del resto por tratarse de una escuela de gestión privada. Estos eventos direccionan la selección de los deportes y los saberes a enseñar, junto a la organización y división de los grupos según la condición de género femenino

y masculino. A diferencia de lo que acontece en la mayoría de las escuelas de gestión pública y social, esta elección no se sustenta en las trayectorias docentes, sino en la tradición institucional. La misma se circunscribe a la enseñanza del voleibol, el *handball* y el atletismo, con una diferenciación de sus prácticas según el tipo de clasificación sexo-genérica. De acuerdo a lo expresado por un docente de la institución en una entrevista, en el transcurso del año 2019 se propuso la apertura de talleres, producto de la falta de motivación de algunos grupos estudiantiles, y el aumento del ausentismo en las clases². Nos interesa reflexionar sobre algunos de los motivos que orientaron la organización de estos talleres de forma optativa, sin la distinción habitual de género. Esta experiencia de investigación es retomada y ampliada a continuación del breve desarrollo acerca del concepto de género.

El género como prácticas discursivas y prácticas de visibilidades

Butler (2007) esboza que las identidades de género tienen lugar al interior de prácticas discursivas, las cuales actúan en la materialidad de los cuerpos, asumiendo la fuerza de un poder subyugante y productivo. Desde la perspectiva foucaultiana, toda época o formación histórica pende de una distribución de tipo relacional de lo enunciable –lo decible– y lo visible, las palabras y las cosas, siendo el saber un agenciamiento práctico de los mismos. Las palabras, las frases y las proposiciones utilizadas a diario, adquieren sentido desde el punto de vista de los enunciados que conforman un cierto orden discursivo. A modo de ejemplo, Foucault cuestiona la “hipótesis represiva” en la época victoriana, y la describe dentro de “una economía general de los discursos sobre el sexo en el interior de las sociedades modernas a partir del siglo XVII” (1976/2008: 16). El autor afirma que nunca se hicieron tan extensivos y prolíficos los enunciados de sexualidad, describiendo detalles de lugares, ocasiones, interlocutores, con un lenguaje depurado a fin de que no fuese directamente nombrado. El sexo fue tomado, y en gran medida perseguido, “por un discurso que pretendía no dejarle ni obscuridad ni respiro” (Deleuze, 1987/2015: 81). Las prácticas no discursivas de visibilidades trascienden del mismo modo los agenciamientos de las cosas y las combinaciones de cualidades ya que son, ante todo, luminosidades que distribuyen lo factible de ser visto y no-visto. Un ejemplo claro de ello es la arquitectura de la prisión, el Panóptico, el cual responde a una forma luminosa que tiñe la periferia y deja a la torre central entre las sombras.

Los dispositivos de poder se anudan a los cuerpos, en sus funciones, procesos fisiológicos, sensaciones, placeres, constituyendo su propia materialidad. En

2 Entrevista realizada el 15 de abril de 2019, en un colegio de gestión privada ubicado en el radio céntrico de San Carlos de Bariloche.

tal sentido, algunas de las preguntas referidas al estudio de los saberes y los sistemas de poder que regulan las prácticas generizadas serían: ¿cómo extraer de un determinado corpus de palabras, frases y proposiciones, los enunciados relativos al orden discursivo que las atraviesan?, ¿cómo extraer de los objetos, cualidades y cosas, las visibilidades que las componen?

El patriarcado y el binarismo de género se constituyen al interior de una matriz de inteligibilidad que es intrínsecamente excluyente, ya que requiere de la producción simultánea de una esfera de seres abyectos que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos. Lo abyecto designa aquellas zonas invisibles e inhabitables de la vida social que se encuentran densamente pobladas por quienes no gozan de la condición de sujetos, pero cuya condición resulta necesaria para la delimitación de las divisiones. El control fronterizo de estas categorías instaura una integridad subjetiva, un límite del cuerpo que provee el imperativo heterosexual para permitir ciertas identidades y excluir o repudiar otras. El poder performativo del lenguaje oficia como un ideal regulatorio, en virtud de la reiteración forzada de las normas a través del tiempo. Sin embargo, la misma reiteración es señal de que las condiciones que genera nunca son del todo completas. La localización del sexo y del género como constructos socio-históricos conlleva nuevos modos de combinar y de subvertir el heterosexismo y los binarismos dominantes y excluyentes. Butler (2002) recurre al término *queer* para dar cuenta de esta inversión discursiva, en la medida que deja de ser un estigma paralizante para convertirse en una nueva serie de afirmaciones significativas. El sujeto encasillado como *queer*, a través de las interpelaciones homofóbicas, retoma o cita ese término como base discursiva de resistencia y oposición.

El poder performativo del lenguaje se despliega en sus anudamientos a las condiciones sociales y materiales de existencia de los diferentes grupos. Bourdieu expresa que el poder discursivo opera a través de "una persona autorizada", reconocida para hablar una "lengua autorizada que crea autoridad, palabra acreditada y digna de crédito o *Performativa*, que pretende (con las mayores posibilidades de éxito) producir efecto" (1985/2001: 43). Sujeto y palabra autorizada en la cual se hace presente un determinado grupo. Es así que el uso del lenguaje se encuentra anudado a la posición social del locutor dentro de un orden institucional. El reconocimiento hacia los circunstanciales portavoces debe su poder al capital simbólico acumulado por los grupos. Bourdieu (1985/2001) menciona que las lenguas legítimas o lenguas oficiales se benefician de las condiciones institucionales para su codificación e imposición generalizada y operan como unidades políticas vinculadas al Estado. Las mismas establecen relaciones de dominación lingüística hacia los diversos dialectos (de etnia, clase, o religión). De este modo los dialectos regionales quedan relegados a

la vida familiar o a espacios sociales restringidos, fruto de la desvalorización a la que se encuentran expuestos. Del mismo modo, es factible delimitar, al interior de las mencionadas lenguas, las condiciones materiales y simbólicas que hacen a la performatividad de género.

Reflexiones acerca de una experiencia de investigación desde la perspectiva de género

Hemos expuesto que la cuestión de género resalta como problemática en la única institución de gestión privada que participa en torneos interescolares. Estos eventos direccionan la selección de los deportes y los saberes a enseñar, junto a la organización y división de los grupos según la condición de género masculino y femenino. Los deportes enseñados para tales fines son el voleibol, el *handball* y el atletismo. De acuerdo a lo expresado por un docente de la institución en una entrevista, en el transcurso del año 2019 se propuso la apertura de talleres, producto de la falta de motivación de algunos grupos estudiantiles, y el aumento del ausentismo en las clases³. En la planificación del área los talleres se estipulan de forma opcional, e incluyen la gimnasia funcional y deportiva, con la aclaración "mixtos" entre paréntesis⁴. Luego alude a la frecuencia semanal, en horarios a determinar de acuerdo a disponibilidad de lugares. Nos interesa reflexionar con respecto a los discursos que sustentan la división de género y los motivos que llevaron a la anulación de esta distinción en la organización e implementación de los talleres.

La planificación se divide en tres unidades: deportes, gimnasia y vida en la naturaleza. Las unidades se presentan en taxonomías conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales de la unidad de los deportes se componen del siguiente modo:

Contenidos conceptuales: el deporte como práctica lúdico-motriz; la ética del comportamiento deportivo; las técnicas, las tácticas y estrategias básicas; el deporte y la salud; los deportes de conjunto; el atletismo; el básquetbol y fútbol de manera recreativa. Contenidos procedimentales: elaboración y práctica de técnicas y tácticas deportivas; exploración de la lógica interna de los deportes; análisis de códigos reglamentarios deportivos (arbitraje); participación de competencias internas y con otras escuelas. Contenidos actitudinales: descubrimiento y aceptación del propio tiempo de aprendizaje y el de los demás; la adopción de una actitud crítica frente a distintas situaciones problema; la tolerancia y la serenidad en la derrota y la victoria; la valoración de trabajo cooperativo (Planificación anual de Educación Física,

3 Entrevista realizada el 15 de abril de 2019 en un colegio de gestión privada ubicado en el radio céntrico de San Carlos de Bariloche.

4 Planificación anual del área Educación Física (ciclo lectivo 2019) de un colegio de gestión privada ubicado en el radio céntrico de San Carlos de Bariloche.

2019: 2)⁵.

Los contenidos citados remiten a los deportes implicados en los torneos interescolares (voleibol, *handball* y atletismo) y los que se realizan de forma "recreativa" (básquetbol y fútbol). Las exigencias de este tipo de eventos tienen sin duda un impacto en la enseñanza, que es necesario revisar en pos de una práctica reflexiva.

La corriente crítica en Educación Física plantea el debate de las dimensiones sociales, culturales y políticas que hacen a la enseñanza de los deportes (Bracht y Caparróz, 2009). La crítica al deporte reside aquí en sus contribuciones a la reproducción de los valores de la sociedad burguesa, entre ellos, el adiestramiento de los cuerpos, la selección de talentos y la discriminación y las inequidades para el acceso, según las categorías de *género, raza y clase*. Estos valores hacen foco en el esfuerzo individual y la predisposición genética en los desempeños, y ocultan al mismo tiempo los factores que hacen a sus condiciones socioculturales. Por ello, para esta corriente las vinculaciones de la escuela con el deporte deben efectuarse con las mediaciones didácticas correspondientes, que habiliten nuevos sentidos hacia estas prácticas. Estas mediaciones se ven afectadas, por ejemplo, cuando el nivel de experticia define la participación y las oportunidades de aprendizaje. La disminución en la implicación y el interés de parte del estudiantado, por ejemplo, según la condición de género, es reforzada por este círculo poco virtuoso que interpela el principio de equidad que debería guiar a las instituciones educativas.

Los formatos de los torneos interescolares en ocasiones dificultan la puesta en práctica del deporte *de la escuela*, a partir del cual se reformula la intromisión de la lógica de la institución deportiva en las instituciones educativas. Como hemos visto, sus exigencias para el logro de resultados impactan en los contenidos, las metodologías y también en los modos de evaluación. Estos formatos muchas veces imponen una evaluación de tipo sumativa, que tensiona con "el uso de la evaluación formativa la cual promueve el trabajo autónomo y la metacognición de los estudiantes" (Plan pedagógico, 2019: 7)⁶.

Consideramos que la promoción del deporte *de la escuela*, con hincapié en los cuestionamientos al heterosexismo y el binarismo hegemónico en el deporte, se localiza en la puesta en valor de algunos de los contenidos esbozados en la mencionada planificación. A modo de ejemplo, la enseñanza dirigida a la exploración de la lógica interna de los deportes y los aspectos lúdico-

5 Planificación anual de un colegio de gestión privada, ubicado en el radio céntrico de San Carlos de Bariloche. Área Educación Física (ciclo lectivo 2019).

6 Actualización del plan pedagógico escolar para el ciclo 2019. Escuela de gestión privada ubicada en el radio céntrico de San Carlos de Bariloche.

motrices de los deportes de conjunto, ubica a la situación motriz deportiva dentro de un sistema de interacción global que involucra a los sujetos y su entorno. Las diversas formas de pensar/percibir/sentir/comunicar/actuar se despliegan así dentro del contexto de juego y ofrecen posibilidades de abordar la enseñanza con grupos heterogéneos. Los contenidos que hacen referencia al descubrimiento y aceptación de los tiempos de aprendizaje, la actitud crítica frente a las situaciones problema y el trabajo cooperativo, pueden referenciarse en la enseñanza comprensiva del deporte (en adelante ECD). La ECD subraya las implicancias que tienen los deportes para la comprensión y el desarrollo de conocimientos prácticos (Gutiérrez Díaz del Campo, 2008). También desarrolla un diseño metodológico que consiste en manipular las reglas, sin modificar la lógica interna del deporte o del grupo de deportes en cuestión, conforme a los fines didácticos y las características del estudiantado en un determinado ámbito y contexto. Para ello, recurre al formato de juego modificado, definido del siguiente modo por Devís Devís:

El juego modificado es juego global que recoge la esencia de uno o toda una forma de juegos deportivos estándar, siendo la abstracción simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que exagera los principios tácticos y reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos (1996: 48-49).

Este formato de juego brinda alternativas didácticas para revertir el heterosexismo y el binarismo reinante en el deporte, y se acerca a los postulados de una pedagogía *queer* en las escuelas.

Otra de las unidades descriptas en la planificación es la gimnasia, con contenidos relativos a "la formación física y la prestación motriz; los cambios corporales por la actividad física sistemática; las capacidades motoras básicas; la velocidad; el tono muscular; el equilibrio (conciencia postural); la gimnasia funcional (ambos sexos)⁷. Cabe mencionar que este último (gimnasia funcional) es el único que refiere de forma directa a la denominación de uno de los talleres, el cual va acompañado del destacado de la participación para "ambos sexos". Asimismo, no está desarrollado en los términos de un contenido y se diferencia de la enseñanza de los deportes, que son delimitados dentro de los espacios habituales de clase. En tal sentido, nos preguntamos si esta terminología remite a que es una práctica elegida por el estudiantado, con las distancias que esto puede generar con los saberes y las trayectorias formativas de los equipos docentes. Es de destacar que dicha elección se ofreció a la comunidad estudiantil para favorecer la motivación de los grupos que no asisten a los torneos intercolegiales. A lo largo del 2019 tuvo una participación mayoritaria

7 Planificación anual de un colegio de gestión privada, ubicado en el radio céntrico de San Carlos de Bariloche. Área Educación Física (ciclo lectivo 2019).

de las jóvenes y en particular de un joven que se incorporó sin las inhibiciones exhibidas en la mayoría de los varones⁸. Práctica que en más de una oportunidad fue coordinada y enseñada entre pares estudiantiles, durante el transcurso de las clases.

Breves consideraciones finales

La reflexión crítica hacia los procesos de selección y mediación de los saberes a enseñar colabora para la construcción del deporte de la escuela. De este modo se tejen las distancias hacia los principios que rigen a la institución deportiva, en particular, los relativos a la reproducción del heterosexismo y el binarismo de género. Consideramos que la organización de los torneos interescolares en ocasiones no contribuye a su concreción, fruto de sus tensiones con los sentidos educativos dirigidos a la participación y la equidad en los aprendizajes. El formato de juego modificado se constituye en una herramienta central para desestabilizar estos principios hegemónicos y para potenciar el disfrute y la amplificación de las múltiples maneras de intervenir e interactuar en un contexto dado. La enseñanza del deporte, sustentada en estas revisiones situadas de los saberes a enseñar, puede fomentar nuevas prácticas en Educación Física. Prácticas que no requieran de la búsqueda de resultados deportivos para validarse al interior de las escuelas.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 2001.
- Bracht, V. y Caparróz, F. (2009). El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 53-90.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- Devís Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. Buenos Aires: siglo veintiuno, 2008.

8 Entrevista realizada a un docente del área de Educación Física de un colegio de gestión privada ubicado en el radio céntrico de San Carlos de Bariloche. Se realizó a través de una videollamada, el 15 de abril de 2021.

Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2008). *Desarrollo del pensamiento táctico en edad escolar*. (Tesis Doctoral). Universidad de Castilla La Mancha, Facultad de Ciencias del Deporte de Toledo, España.

Fuente de Consulta

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. Argentina. *Diseño Curricular Escuela Secundaria Río Negro (ESRN)*, versión 1.0 2017.



-Algunos indicios para comprender los procesos de selección de contenido en la enseñanza de los deportes, durante la transición al nuevo Diseño Curricular de la ESRN

Lourdes Carballo, Norma López Medero y Cinthia Mariela Sgrinzi, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

El propósito de la ponencia es compartir algunas interpretaciones acerca de las tensiones identificadas entre las planificaciones y los discursos docentes y el diseño curricular de la ESRN, durante el inicio de su implementación.

La misma se enmarca en el proyecto de investigación "Contenidos y enseñanza de los deportes en Educación Física. Ciclo Básico de Nivel Medio de la ciudad de Bariloche" (B210) del Departamento de Educación Física del CRUB, de la UNCo, cuyo objetivo central es analizar los procesos de selección de contenidos para la enseñanza de los deportes y su tratamiento en las prácticas durante el Primer Ciclo de la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN).

Si bien el equipo realiza un trabajo de campo en siete escuelas de la supervisión Zona Andina, ante la diversidad de condiciones institucionales operantes en la definición de las prácticas pedagógicas de la educación física escolar, decidimos en esta ponencia seleccionar sólo tres instituciones. Para la elección consideramos ciertas características que las mismas comparten e identificamos algunas tensiones entre lo curricular, la planificación, y el discurso docente, que pueden ayudarnos a comprender el proceso de selección de contenidos de deportes durante el proceso de transición hacia el nuevo diseño curricular de la ESRN. Esto nos ha llevado a preguntarnos qué información nos pueden ofrecer las discontinuidades observadas entre lo expresado en las planificaciones (que en muchos casos presenta una transcripción lineal del diseño) y los discursos docentes en los que se infiere una prevalencia de las trayectorias formativas asociadas a los deportes.

Compartiremos en la ponencia una interpretación sobre cómo intervienen en el proceso de selección de contenidos algunos de los factores que hallamos, tales como: demandas institucionales, posicionamientos docentes, trayectorias formativas y sus diversos grados de apropiación del nuevo diseño curricular.

Antecedentes

En el marco del proyecto de investigación "Contenidos y enseñanza de los deportes en Educación Física. Ciclo Básico de Nivel Medio de la ciudad de San Carlos de Bariloche", que llevamos adelante desde 2017, nos focalizamos en el análisis de los procesos de selección de contenidos deportivos en la Escuela

Secundaria de Río Negro (ESRN). Esta iniciativa es llevada a cabo por un equipo interdisciplinar de la Carrera del Profesorado en Educación Física, de la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche.

El planteo metodológico está situado desde la perspectiva de investigación cualitativa y se llevó a cabo mediante un diseño no-experimental, que permitió analizar el fenómeno de estudio en su contexto natural. Fueron seleccionadas para ello siete instituciones educativas pertenecientes a la supervisión Zona Andina. Y el trabajo de campo se desarrolló durante el inicio de la implementación del Diseño Curricular de la ESRN en 2017, lo que implicó una transformación de los objetos de enseñanza, instando a que los saberes se construyan sobre las problemáticas cotidianas. En el Diseño se expresan directrices teórico-políticas sobre la Educación Física y la enseñanza de los deportes, con el propósito de fortalecer la articulación entre escuela y entorno; enunciando, a su vez, principios de inclusión y justicia social.

Durante el primer nivel de interpretación se triangularon datos provenientes de entrevistas, observaciones de clases y análisis documental del diseño curricular, planificaciones de clases, glosario y materiales vinculados a la formación permanente. Lo que nos permitió indagar acerca de la existencia de continuidades y/o rupturas que se producen entre el tratamiento de los contenidos, formalizado en las planificaciones, y los que efectivamente se enseñan en clase. E inicialmente inferimos que dichas continuidades y rupturas se podían asociar a tres ejes:

Sociabilidad institucional,
Trayectoria docente,
Diseño Curricular ESRN.

A partir de reconocer las discontinuidades históricas entre reformas curriculares y prácticas docentes, analizamos las tensiones entre:

- las interpretaciones sobre el diseño curricular y la diversidad de trayectorias formativas docentes.
- lo manifestado en las planificaciones y su tratamiento en las prácticas de enseñanza durante la clase.
- la apropiación del diseño curricular y las modalidades bajo las que ésta se promueve en cada cultura institucional.

Desde aquí buscamos identificar de dónde provienen dichas tensiones y encontramos, entre ellas: demandas institucionales/curriculares y las trayectorias formativas docentes.

Interrogando las discontinuidades

Demandas institucionales/curriculares

En las entrevistas, recolectadas durante el trabajo de campo, se puso

fuertemente de manifiesto que el ausentismo y la apatía estudiantil no sólo interpelan las relaciones de saber y poder, sino que también contribuyen a pensar cuál sería el lugar de la educación física en la escuela. Esto nos ha llevado a indagar acerca de cómo se alojan los intereses e inquietudes estudiantiles, desde los procesos de selección de los contenidos/saberes que acontecen bajo el nuevo marco curricular. Lo que a su vez cobra sentido desde la perspectiva del Diseño de la ESRN, que apela a reconocer particularidades y potencialidades de la institución, y que convoca a la construcción de estrategias orientadas a lograr una mayor participación estudiantil en el cotidiano escolar, pues se considera que “solo es posible ponerla en acción cuando se habilitan espacios de construcción de proyectos con cierta cuota de autonomía”¹.

Hallamos en los discursos docentes expresiones en las que se asocian el contra turno y la utilización de espacios extraescolares, como los factores principales de inasistencia a las clases de Educación Física. Lo que nos condujo a considerar la posibilidad de examinar de manera focalizada el impacto de esta preocupación en los procesos de selección. A partir de reconocer ciertas escuelas que comparten rasgos estructurales y contextuales, dentro de la diversidad de condiciones institucionales operantes en las que la importancia de esto último radica en el Diseño Curricular que promueve una transformación en los objetos de enseñanza, al proponer una construcción de saberes asentada sobre la base de problemáticas cotidianas, fortaleciendo la articulación entre escuela y entorno. Asimismo, el Régimen Académico que acompaña su implementación erige al PEI como un instrumento para potenciar propuestas innovadoras que habiliten la participación en la vida escolar desde lo común y lo diverso.

La implementación de la ESRN en diversas culturas y sociabilidades institucionales se hace presente en el análisis global de las entrevistas de equipos directivos y docentes. En el nivel del discurso, se observan diferencias entre cuestiones organizativas favorecedoras y limitantes de las tareas de enseñanza, vinculadas en primera instancia al factor espacio-tiempo. Según lo expresado por sendos equipos directivos de nuestra muestra: “los estudiantes de la escuela están más motivados que en otras escuelas por una cuestión de infraestructura, tenemos la ventaja de tener un polideportivo a tres cuerdas y tenemos un SUM” (Docente D)

“El ausentismo se debe al contraturno de las clases, la Educación Física debería estar dentro del turno, porque genera muchos inconvenientes en los estudiantes... a veces no vuelven a las clases por una cuestión de distancia” (Docente C).

1 Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro Res n° 945/17, p.15.

Lo ideal es tener un espacio acorde en la propia escuela y dentro del turno, es uno de los factores de las inasistencias y la falta de motivación de los y las estudiantes se constituyen como una de las preocupaciones centrales, que afecta directamente la selección de contenidos” (Docente B).

Entre las cuestiones favorecedoras identificamos algunos aspectos que sería importante lograr para hacer efectiva la inclusión estudiantil y la articulación con el resto de las disciplinas escolares, como por ejemplo el hecho de concentrar todas las actividades dentro de un mismo predio o incluir las clases de Educación Física dentro del turno. En cambio, aparecen como limitantes, particularidades espaciales u horarias que obstaculizan llevar a cabo esa reorganización, y aumentan la preocupación por la falta de motivación estudiantil y las inasistencias.

Por lo tanto, asumir una lectura asociada a características institucionales compartidas tales como condiciones edilicias similares, doble turno, sum, un gimnasio o polideportivo en las inmediaciones, entre otras, ayuda a identificar la influencia que generan tanto en la selección de contenidos, como en su tratamiento en las prácticas pedagógicas. Esto nos permite a su vez visibilizar cómo inciden las modalidades institucionales de abordaje del ausentismo y el desinterés estudiantil expresados en el marco de las clases de Educación Física.

Una primera aproximación nos llevó a indagar sobre si los contenidos y las definiciones acerca de su enseñanza entran en diálogo con las experiencias e intereses de quienes asisten a la escuela media. Hallamos entre estas instituciones la puesta en acto de mecanismos de consulta que abren la instancia de planificación. Y su impacto se evidencia en el proceso de selección de contenidos deportiva y alternativa, como entrenamiento funcional, malabares, baile, murga y juegos.

Lo que a su vez nos permite dar cuenta de cómo esta apertura al interés estudiantil, hecha en los intentos de construir asistencia y participación, interpela las propuestas de enseñanza vigentes y, simultáneamente, actualiza la lógica interna de los deportes enseñados. En este sentido, en las entrevistas aparece un hincapié tanto en lo deportivo como en lo de conjunto: “uno puede ver las actitudes de los chicos, la sociabilidad, el respeto, el bancarse la derrota; el ser competitivo no sirve para nada, sobre todo cuando aprendemos deportes nuevos. Nosotros como objetivo desde el año pasado y este, en la escuela intentamos que los chicos puedan gestionarse, dentro de la escuela, en las aulas, fuera del establecimiento, poder participar, armar algún torneito (...). Y desde ahí también hay un aprendizaje” (Docente C).

Asimismo, se pone de manifiesto que comparten un grado similar de conocimiento sobre las prácticas deportivas de sus comunidades estudiantiles, como quedó

evidenciado en las justificaciones acerca de la selección de contenido durante las entrevistas: “Decidimos no elegir fútbol porque la mayoría hacen fútbol fuera del colegio en un club o en un club de barrio o en la canchita de la esquina” (Docente B).

De este modo aparece como transversal al factor espacio-tiempo, el interés por la voz estudiantil. “(...) Primero y segundo tienen clases de Educación Física separadas por cursos e integradas por géneros donde realizan todos los deportes: básquet, vóley, fútbol, hándbol, y este año incorporaron actividades no deportivas, ellos proponen actividades que les gustaría conocer. Se busca que se integren más y que haya menos rivalidad” (Docente C).

Trayectorias formativas

A su vez, a partir de rastreos realizados en entrevistas, planificaciones y observaciones, observamos que las inquietudes y preocupaciones sobre ausencias y desinterés estudiantil arraigan de modo diferenciado según las trayectorias formativas docentes; lo que abre el interrogante acerca de cuál será su impacto en los procesos de selección de contenidos/saberes.

Aparecen en sus discursos disonancias con el texto del diseño curricular de la ESRN, y nos preguntamos si esto se debe a una cuestión de análisis, al desconocimiento acerca del documento o si es producida por una prevalencia de las trayectorias formativas asociadas a los deportes; ya que en algunas de las planificaciones el componente referido a metodologías responde más a las trayectorias docentes que a los postulados del nuevo Diseño.

En escritos anteriores del equipo, referidos a la construcción y análisis de datos, se avanzó sobre las entrevistas docentes y se halló una frecuente incidencia de sus trayectorias deportivas en los procesos reflexivos vinculados a sus prácticas de enseñanza.

En particular, durante los procesos de selección se destaca que

- se vinculan explícitamente a aquellos deportes tradicionalmente enseñados en clubes como hockey, tenis, handball, vóley, atletismo, fútbol;
- los deportes seleccionados para su enseñanza son:
 - producto de una elección docente marcada por sus propias trayectorias,
 - consecuencia de una tradición escolar que perdura a lo largo del tiempo.

Y es posible identificar una correlación entre el desarrollo de los deportes o actividades asociadas a ellos, (en sus clases), y la práctica deportiva de las docentes entrevistadas (en sus discursos). Por ejemplo, la docente A expresa que el atletismo ha sido su principal práctica deportiva y agrega que fue el deseo de ejercer la tarea docente lo que la motivó para ingresar al profesorado

en Educación Física, agregando que “siempre me gustó la docencia, en el profesorado me atrapó mucho la práctica docente.” Y cuando se le consulta sobre cuánto de los deportes que ha practicado se ve reflejado en sus clases, expresa que “practican intervalos, también competencias en tiempos, etc. como entrada en calor, o parte de preparación física.” En tanto, la Docente B manifiesta: “soy entrenadora y profesora de tenis y con los chicos trabajamos sobre la transferencia de acciones de uno a otro deporte”, y nos explica que los estudiantes construyeron las redes y consiguieron las mesas, mientras ella se encargó de las paletas. De ese diálogo interpretamos que la elección de la enseñanza del tenis de mesa tiene correlato con su trayectoria ligada a la práctica del tenis. También la Docente C nos comenta, ante nuestras indagaciones sobre los contenidos de deportes, que se enseñan en dicha escuela que: “En esta escuela estoy hace 4 o 5 años, obviamente los deportes que se enseñaron en la escuela son los deportes que a cada profesor le gustaba dar, le convenía o le era cómodo. Y aclara que sigue existiendo un poco de eso, porque cuando uno se siente seguro en una actividad para dar, lo motiva más para enseñarlo y busca muchas más opciones.” Asimismo, señala, en relación al deporte que enseña, que ella practicó vóley no solo a nivel federado, sino que también jugaba para su escuela.

Comprensiones e interpretaciones

En el Diseño Curricular se opta por formular *saberes a construir*, lo que favorece prácticas reflexivas y problematizadoras, pero que ofrece poca orientación de las planificaciones y las prácticas debido a lo general de su formulación (ESRN, 2017: 232). En el análisis sobre las planificaciones, encontramos que la distancia entre los planteos del nuevo Diseño y los supuestos, las concepciones docentes, más cercanas a la práctica cotidiana en Educación Física, podría ser uno de los focos de conflicto en la enseñanza de los deportes. Y en las entrevistas existen coincidencias sobre ciertas dudas referidas a la comprensión e implementación que provocan tensiones entre lo escrito en el documento y lo proyectado sobre la realidad escolar. Pero también hay diversidad de opiniones, interrogantes e interpretaciones sobre los aspectos conceptuales, como nos muestran estos testimonios: “El diseño curricular es más o menos lo mismo, nosotros tenemos mucha libertad para planificar e incluir actividades, para mezclar grupos, para cambiar horarios y eso está bueno”; “es mucho más abierto, con diferencia de años anteriores, antes estaban más encasillado en actividades, vida en la naturaleza, deportes. Acá también, pero hay tres líneas y se articulan bastante, no nos encerramos mucho en cada actividad, sino que tratamos de integrar todo lo que pueda ser beneficioso para los chicos y que pueda haber” (Docente C).

Estas lecturas nos llevan a preguntarnos sobre las cuestiones que operan de modo subyacente tanto a la transcripción cuasi lineal del diseño que observamos en los sectores de las planificaciones más cercanos a las prácticas como los referidos a los contenidos, como a la mención a un deporte/grupo de deportes con un predominio de descripciones sobre contenidos técnicos más propios de una perspectiva tradicional, por ejemplo, en vóley: golpe de manos alta, manos baja, remate, saque.

Ya que ambos extremos entran en tensión con la perspectiva manifestada por los referentes curriculares del Ministerio de Educación y DD. HH. de Río Negro, que nos recuerdan que *los materiales deberían utilizarse desde los sentidos otorgados por el nuevo Diseño, despojándolos de toda connotación particular hacia los deportes.*

Aunque también se puede advertir que, en los componentes más alejados de las tareas de enseñanza, como fundamentación y propósitos, hay mayor correspondencia con una perspectiva alternativa de la planificación de enseñanza de los deportes.

Nos resulta significativo, para dar cuenta de las discontinuidades observadas entre lo expresado en las planificaciones y los discursos docentes, las referencias realizadas por equipos directivos acerca de señalamientos de Supervisión o Dirección, ahondar en los sentidos, fundamentos, propósitos y contenidos del nuevo Diseño Curricular, sobre cómo realizar la planificación, cómo deben figurar los contenidos/saberes. Mientras que en los discursos docentes encontramos percepciones vinculadas a ver esta instancia como una formalidad distanciada de la práctica: Docente B "Lo que veo en la práctica voy haciendo y rehaciendo... no tengo una noción rígida, lo que propongo lo tengo todo acá" (mientras señala su cabeza).

A su vez, hallamos a nivel del discurso, otros factores que inciden sobre las interpretaciones, posicionamientos docentes y grados de apropiación respecto al diseño curricular, como son los que provienen de origen ministerial a través de intervenciones específicas. En este sentido, podemos mencionar en primera instancia las referencias a un glosario, que, de acuerdo a los testimonios, fungía como intermediario conceptual entre cada docente y el Diseño Curricular.

Asimismo, identificamos varias instancias destinadas específicamente a intervenir sobre la ESRN:

- un Equipo de acompañamiento de implementación del Diseño Curricular que articula con la Dirección Provincial de Educación Física, Artística, Deporte, Cultura y Clubes Escolares;
- un Programa de acompañamiento y fortalecimiento del proceso de ejecución, apropiación crítica y retroalimentación del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Río Negro, generado por la Resolución N° 1249

ANEXO I.

Visitando los mecanismos puestos en juego por el Ministerio

El programa de acompañamiento constituye un grupo de trabajo coordinado por la Dirección de Educación Secundaria para elaborar documentos de desarrollo curricular que faciliten esa apropiación e implementación y tender puentes entre el Diseño Curricular y las prácticas docentes. Entre sus tareas y funciones se nombran:

- Identificar problemáticas que requieran un tratamiento particular en acciones de capacitación.
- Asistir y apoyar técnicamente a docentes que participen de la implementación del Diseño Curricular en todas las instancias de trabajo a lo largo del ciclo lectivo 2017.
- Proponer material bibliográfico actualizado para enriquecer la tarea de los docentes en la ejecución y revisión crítica del diseño curricular.
- Participar en la elaboración de documentos de trabajo para acompañar a los docentes, en el diseño de las jornadas de apropiación, coordinar las instancias presenciales de la apropiación, asesorar los equipos directivos, técnicos y supervisores en el desarrollo de acciones para fortalecer la implementación.

Es en este marco que se genera el glosario que nos fuera mencionado en varias entrevistas.

El glosario como mediador conceptual

El glosario es planteado como un material de apoyo y se inscribe entre las acciones realizadas por la comisión para favorecer la comprensión de la normativa, señalando al inicio del mismo que "surge con la intención de atender las inquietudes planteadas por los equipos directivos y los docentes en diferentes instancias, en relación con algunos conceptos vinculados a la ESRN"².

Se destacan aspectos importantes de clarificar, con el propósito de "avanzar en la construcción del sentido de estos conceptos relevantes que se abordan en distintos documentos ministeriales, poniéndolos en diálogo desde los marcos teóricos con nuestras prácticas pedagógicas e institucionales."

El glosario se estructura entonces a partir de los conceptos relevantes, organizando cada uno de los subtítulos que lo componen:

- Régimen Académico,
- Diseño Curricular,

2 Equipo de Comisión Curricular de la ESRN (2017) "Algunas precisiones sobre el vocabulario en la ESRN". Glosario. Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro (p.1).

- Planificación,
- Eje Organizador / Eje Estructurante,
- Problemática,
- Propósitos, Saber y Contenido-Formas de redactar un saber,
- Evaluación,
- Criterios de Evaluación,
- Acreditación y Criterios de Acreditación,
- Criterios Institucionales de Acreditación,
- Indicadores,
- Instrumentos de evaluación.

En particular, analizamos el ítem de planificación, para ver qué información ofrece, ya que a través de él se explicitan los lineamientos emanados por el Ministerio acerca de este punto de tensión.

En él se define a la planificación como instrumento de trabajo, indicando que se realiza después de una revisión amplia y analítica sobre la problematización a abordar y que se utiliza para exponer la importancia de desarrollarla, la forma de hacerlo y su viabilidad.

También se menciona que debe servir como guía de trabajo flexible, y se aconseja revisar durante su desarrollo y al final de cada proceso de enseñanza y aprendizaje para modificarlo según cada caso.

Desde esta perspectiva, se la homologa a una propuesta de trabajo, que al formularse debe tener en cuenta los componentes:

- Fundamentación,
- Problemática a desarrollar (su descripción),
- Propósitos educativos,
- Saberes (previos, de las disciplinas, nuevos a construir interdisciplinariamente),
- Criterios de evaluación (acordes a los saberes y propósitos),
- Indicadores que se relacionan con los criterios,
- Instrumentos de evaluación acordes con lo propuesto,
- Criterios de acreditación,
- Bibliografía.

Y se destaca el interrogante ¿Para qué escribimos la PLANIFICACIÓN?, de las respuestas que se ofrecen rescatamos las siguientes:

- *Facilitar la reflexión sobre los procesos decisorios del quehacer docente,*
- *Facilitar la búsqueda de coherencia entre los diversos componentes didácticos: su selección, gradualidad, complejización y articulación,*
- *Permitir la búsqueda de una relación armónica entre la planificación áulica, la planificación institucional y, por ende, apuntar a responder a los lineamientos del Diseño Curricular vigente.*

Ya que a nuestro juicio serían las que apuntan a resolver las tensiones que venimos observando en apartados anteriores.

Espacios colectivos de trabajo institucional

El Diseño Curricular expresa que los docentes cuentan con dos horas reloj semanales para trabajo institucional. "El momento en que este espacio se lleva a cabo en la escuela es definido por localidad y permite que todos los docentes participen de la reunión en la institución en la que se desempeñan, sin que se superponga con otras obligaciones. Ese trabajo institucional implica el encuentro de todos los docentes del turno para la planificación en áreas e inter área, para debatir sobre los principios educativos del proyecto escolar, para profundizar en la construcción de una escuela cada vez más democrática"³. Y este espacio es recuperado positivamente en las entrevistas como favorecedor de la comprensión de la propuesta curricular, lo que puede apreciarse en comentarios de equipos directivos y docentes:

- *La comunicación entre los docentes se trabaja especialmente en las jornadas de los miércoles, establecidas desde el Ministerio para la socialización de experiencias, la elaboración de propuestas y la capacitación continua*
- *por la renovación constante de los docentes, se busca generar instancias de intercambios que deriven en un mayor conocimiento entre los integrantes del plantel.*
- *la mayor parte de ese tiempo se utiliza para la planificación.*

Jornadas de capacitación

También hay expresiones de reconocimiento acerca de los cambios experimentados en la planificación, gracias a una mayor apropiación del diseño generada por instancias de capacitación: "Este año fuimos entendiendo un poco más, nosotros armamos la planificación el año pasado y creo que ni los directivos sabían cómo armar, este año tuvimos que hacer unos cambios, no estábamos seguros sobre los criterios de evaluación ...que a medida que fue pasando el año y con alguna de las jornadas de capacitación, fuimos viendo un poquito mejor lo que queríamos e ir un poquito más al grano y no tan general".

Habitando contextos de transición

En este escrito buscamos compartir algunas comprensiones e interpretaciones que hemos realizado en torno a los procesos de selección de contenido en la enseñanza de los deportes, durante la transición al nuevo Diseño Curricular de la ESRN.

³ Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro (2017) "Diseño Curricular, Escuela Secundaria Río Negro (ESRN), versión 1.0 2017". Argentina (43).

Partimos para ello de reconocer la productividad que encierran estos procesos y de las discontinuidades implicadas en ellos, así como su potencial para comprender los diálogos que nacen entre las trayectorias aprendidas y los saberes enseñados.

Intentamos entender qué expresan las tensiones identificadas entre lo curricular, la planificación, y el discurso docente, y cómo afectan a la enseñanza de los deportes.

En este sentido, buscamos acercarnos al territorio cotidiano de las prácticas, ya que entendemos que las implementaciones de nuevos diseños no se realizan sobre un desierto ni de manera mecánica. Si bien es histórico que surjan tensiones y discontinuidades entre los procesos de reforma curricular y las prácticas docentes, entendemos que dichas discontinuidades aparecen en esta ocasión como mecanismos de respuesta a los desafíos que implica dar relevancia a la presencia estudiantil, poniendo en valor sus intereses y participación en las clases.

A grandes rasgos, podemos señalar que encontramos que de este diálogo surgen aperturas a nuevas enseñanzas que se nutren de enseñanzas pre existentes, de experiencias formativas y de transformaciones en ciernes.

De la intersección entre las demandas institucionales, los posicionamientos docentes, las trayectorias formativas y los diversos grados de apropiación del diseño se ha generado una apertura en el nivel de los contenidos que trasciende lo tradicional.

En la práctica contextualizada, el colectivo docente aporta desde su trayectoria otros saberes sobre deportes, actividades físicas afines y complementarias; aunque en muchas ocasiones esto no quede registrado en las planificaciones. A partir de las observaciones de clase y de sus testimonios, hemos podido reconocer indicios de que esto no implica necesariamente una repetición, sino un enriquecimiento que recrea el hacer propio del proceso de enseñanza.

En este sentido, la selección de contenidos deportivos que propone el diseño debería poder aumentar su potencial a partir de las trayectorias formativas y personales.

A su vez, encontramos valioso el aporte que realizan los espacios colectivos de trabajo, ya sea los institucionales como los de capacitación. El reconocimiento de las docentes entrevistadas hacia estos, los muestra como oportunidades que contribuyen a la conceptualización, comprensión del diseño y la reflexión de las representaciones que sustentan en las prácticas.

Si bien muchas prácticas están signadas por las limitaciones estructurales que acompañan la implementación, el hecho de admitir la incertidumbre y la indeterminación propia de las situaciones educativas nos ha permitido dialogar con las representaciones y la sabiduría práctica que producen las docentes. Los

relatos acerca de la selección de contenidos y de cómo van transformándose en haceres significativos para sus estudiantes, nos invitan a pensar cómo facilitar vías de expresión que permitan la visibilización del saber cotidiano en saber teórico.

Referencias bibliográficas

López Medero, N.; Carballo, L; Martins, F. (2019). "Algunos indicios para pensar los procesos de selección de contenido como oportunidad para construir mecanismos de participación estudiantil en la ESRN". De la Sala de Exposición Educación física, Poder y Saber. 13° Congreso Argentino y 8° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Martins, F., (2019). ¿Qué hacemos con los deportes en las escuelas secundarias rionegrinas? 13° Congreso Argentino y 8° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Proyecto de investigación "Contenidos y enseñanza de los deportes en Educación Física. Ciclo Básico de Nivel Medio de la ciudad de San Carlos de Bariloche en el período 2017-2020. (04/B210)", Departamento de Educación Física, Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche. Director: Mg. Fabián H. Martins. Codirector: Lic. Federico A. Pizzorno.

Fuentes consultadas

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro (2017) *Diseño Curricular, Escuela Secundaria Río Negro (ESRN), versión 1.0.* Argentina.

Equipo de Comisión Curricular de la ESRN. (2017). "Algunas precisiones sobre el vocabulario en la ESRN". Glosario. Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. (2017) RESOLUCIÓN N°1249.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. (2017) RESOLUCIÓN N° 945.

Mesa: EDUCACIÓN FÍSICA Y ACTIVIDADES DE MONTAÑA

-El aula en las prácticas de Andinismo de Educación Física. El equipamiento de seguridad y la apropiación del espacio con mirada retrospectiva

Eduardo López y Marisa Fernández. Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

En este trabajo presentamos, a partir de los aportes de Gloria Edelstein (2003, 2011), un ejercicio de revisión y reflexión de prácticas de enseñanza de Andinismo en el Profesorado en Educación Física de la Sede Bariloche (Universidad Nacional del Comahue). Indagamos sus sentidos reflejados en la intencionalidad y racionalidad de las mismas, con el fin de rediseñar mejores propuestas de intervención. Utilizamos como dispositivo metodológico una serie fotográfica de diversas situaciones de clase y definimos como soporte conceptual los núcleos de sentido: seguridad y apropiación del espacio en el aula de Andinismo. Procuramos documentar experiencias, no desde una mirada lineal sino a partir de volver a analizar, sistematizar y reconstruir lo sucedido (Pérez Gómez, 1992) instalando interrogantes y tensiones en las prácticas cotidianas.

El registro fotográfico nos otorga una mirada retrospectiva y nos permite reconocer que las modificaciones y reestructuraciones producidas en las propuestas de enseñanza, en cuanto a conceptos de seguridad y apropiación del espacio, son de envergadura. El ejercicio reflexivo nos invita a visitar las prácticas pedagógicas y promueve nuevos desafíos respecto a cómo mejorar el uso del espacio, qué otras intervenciones docentes proponer.

Entendemos que el aula en la montaña se constituye en espacio privilegiado de interacciones y comunicaciones y ofrece un repertorio de recursos para potenciar la formación en Educación Física.

Introducción

La práctica pedagógica es política, implica asumir posicionamientos ideológicos, requiere definir a qué intereses responde, expresa conflictos y contradicciones, está situada en un territorio con el que se constituyen y condicionan mutuamente. Por otro lado, referir a la práctica pedagógica comprende una intencionalidad e intervención sobre otros/as, implica meterse con esos/as otros/as y refleja una posición asimétrica inevitable entre los sujetos cognoscentes (Freire, 2003) educadores/as y educandos/as, dado que representan funciones y

responsabilidades sociales diferentes que los/as ubica en posiciones distintas. Tanto el poder como la autoridad son constitutivos de esa relación pedagógica, por lo que resulta necesario revisar permanentemente sus modos a fin de evitar posicionamientos autoritarios que actúan a modo de imposiciones violentas desconociendo las formas en que construyen subjetividades (Edelstein, 2011). Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas implica reconstruir críticamente la experiencia individual y colectiva. Tal como afirma la autora citada, esa reflexión implica la inmersión consciente en el mundo de la experiencia y en ese proceso identificamos claves de indagación e interpretación que reflejan la complejidad de las prácticas, lo que supone la inclusión y articulación de dimensiones tales como lo macro social, lo institucional, lo personal e interpersonal, lo disciplinar y lo pedagógico-didáctico.

La fotografía captura situaciones y momentos, permite efectuar análisis, descripciones detalladas, hacer foco en determinados aspectos. Asimismo, da la posibilidad de participar o formar parte de situaciones no vividas. En este trabajo en particular, conforma un instrumento para el análisis de las prácticas pedagógicas, constituye una ruta de acceso diferente al objeto de estudio y promueve la producción de teoría. La secuencia fotográfica seleccionada visibiliza prácticas, da cuenta de los procesos desarrollados, de las modificaciones efectuadas y de los distintos modos que asumen las intervenciones pedagógicas. Nos permite establecer lapsos o etapas y, al mismo tiempo, es representativa de momentos dados. Las imágenes reflejan concepciones de enseñanza y del campo de conocimiento y se transforman en relatos de experiencias. Tal como afirma Inés Dussel, la imagen no es sólo una representación icónica suelta, sino que en tanto práctica social "supone un trabajo o una operación social, ya sea a través de la imaginación individual o colectiva, de los sentidos que le sobreimprimimos, de las tecnologías que las traen hasta nosotros" (2010: 6). Las actividades de Andinismo en el Profesorado en Educación Física (PEF) de la institución siempre han estado ligadas de alguna manera a la fotografía y a la filmación. Aún con la fotografía analógica, desde los años de inicio de la carrera, tenemos registros fotográficos de prácticas en distintos ambientes, terrenos y estaciones climáticas, y reflejan la diversidad de actividades tales como *trekking* o caminatas con y sin nieve, con y sin dificultad técnica, escalada en roca, ascensos en nieve, prácticas en escalada en hielo, tránsito en glaciario, ascensiones en general. Esa fotografía analógica propició la reflexión en las clases teóricas con un registro de alrededor de 600 a 700 diapositivas. Incorporamos la fotografía digital recién hacia el 2008 y contamos con pocos registros entre 2001 y 2008. A partir de 2011 y hasta la actualidad, resulta más sencillo conformar una base fotográfica y fílmica y además optamos por utilizarla de manera sistemática y frecuente.

El aula en las prácticas de Andinismo de Educación Física

El aula resulta el ámbito en el que se realiza la escena pedagógica, espacio de construcción de conocimiento en el que se concretan las prácticas de enseñanza como expresión de la puesta en juego de diversas propuestas didácticas (Edelstein, 2011). Una perspectiva genealógica del aula nos permite comprender el modo en que se gestaron las condiciones que conforman su presente (Dussel y Caruso, 1999). En tanto construcción social y como pieza constitutiva de la maquinaria escolar moderna (Pineau, 2001), el aula hereda la matriz eclesiástica respecto a sus características y usos, responde al requerimiento de espacio cerrado, apartado de los peligros de la vida social, limita los lugares conforme a las actividades a desarrollar y las funciones a desempeñar. En ese contexto fundante se presenta como dispositivo de imposición, obediencia, homogeneización, uniformización y disciplinamiento de cuerpos, decires y haceres. El aula no sólo se constituye desde su materialidad, sino que además implica "una estructura de comunicación entre sujetos" (Dussel y Caruso, 1999: 31), comunicación tradicionalmente jerárquica, de gobierno y control. Las interacciones que tienen lugar en el aula son complejas, se hallan atravesadas por múltiples variables y a través de ellas se expresan y negocian significados diversos.

El aula universitaria, en particular, se ancla históricamente en la legitimidad científica de los saberes que se transmiten y el estatus social y económico que otorga a quienes la transitan. La cátedra de la academia se configura, en sus orígenes, como esfera de definición de los saberes considerados relevantes a enseñar, en la que se imparte conocimiento como posesión exclusiva docente, lo que le otorga autoridad.

Estas características, si bien resultan constitutivas del aula, no son fijas ni han logrado absoluta cristalización sino, por el contrario, van mutando en diferentes contextos y en consonancia con el contenido a enseñar.

El aula de Andinismo adquiere características muy distintas a las descritas previamente en relación con su morfología y usos. Es un espacio natural, abierto, con límites poco precisos y terrenos sumamente variados. El hacer y la vivencia adquieren relevancia dado el tipo de actividades que se despliegan. Sin embargo, y al mismo tiempo, puede tornarse, como plantea Mariana Maggio (2018), en esa caja de resonancia perfecta para la acumulación de contenidos, la explicación docente dominante y la secuencia progresiva lineal.

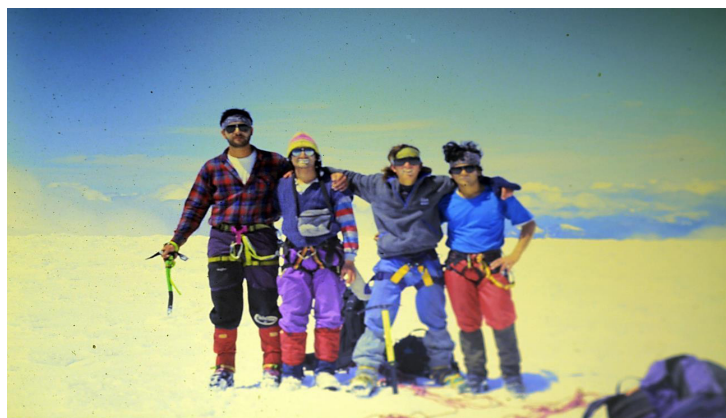
Las vivencias y el tiempo que se transita en las actividades de montaña generan una interacción entre docentes y estudiantes que no es la habitual de una clase tradicional. Se convive, se involucran quehaceres cotidianos como compartir una comida, lavar la vajilla, ordenar un refugio, una carpa; por tanto y dada la particularidad de la actividad, adquiere trascendencia la relación que se

genera. El funcionamiento de un grupo humano en términos de movimientos físicos en el espacio y en el tiempo es relativamente sencillo de describir, pero la comprensión de las relaciones sociales en ese grupo, tal como plantea Edelstein (2000), exige hacer referencia a expectativas, intenciones y valores.

Seguridad y uso del espacio en el aula de Andinismo de Educación Física

Una serie fotográfica que da cuenta de la enseñanza del Andinismo en nuestro PEF habilita una serie de interrogantes y tensiones, nos invita a recorrer un largo camino transitado. En alguna medida, nos cuesta volver a mirar las primeras fotografías, el equipamiento y los lineamientos generales de la práctica distan mucho de los actuales.

Nos transportamos a los inicios de la carrera, año 1991, momento en el que no hay referencias concretas de la inclusión del Andinismo en el marco de la EF, a excepción de una experiencia breve en la Universidad Nacional de Tucumán en el año 1968. La primera asignatura de nuestra carrera vinculada con cuestiones específicas de seguridad en prácticas de escalada es la materia Andinismo 1. Las fotos seleccionadas nos llevan a recordar las incursiones iniciales en las actividades de Andinismo y la escalada en roca, en ese tiempo el uso del casco como parte del equipamiento no es obligatorio, sino que los/as estudiantes tienen la opción de realizar la práctica con o sin este elemento de seguridad. Sobre finales de la primera década (llegando al año 2000) el uso del casco en actividades de escalada y montañismo se indica como obligatorio. Pero no se distingue aún cuál es el tipo de casco más adecuado, pueden incluso utilizarse los de varias disciplinas como escalada, esquí, náutica, obra, snowboard, etc. A comienzos de la década pasada, comenzamos a transitar los primeros y más significativos cambios en aspectos de seguridad tales como la apropiación del concepto de redundancia, que implica considerar siempre un seguro más del que ya se tiene, redundar es mejorar la seguridad sin exagerar (Schubert, 1993).



Fotografía 1: de la cumbre del volcán Osorno (2652 metros, primera ascensión UNCo Bche), salida final de la asignatura Andinismo 1, noviembre de 1993. Además de no contar con el casco, dos de los integrantes del grupo cuentan con arnés de escalada no homologado.



Fotografía 2: nuevamente en la cumbre del volcán Osorno (1996, tercera ascensión UNCo Bche), se observa algunas personas con casco y otras sin él. Algunos de los cascos no tienen homologación de actividades de escalada.

Varios factores pueden haber incidido en demorarnos respecto a las exigencias requeridas en el uso del casco con la normativa exclusiva para actividades de escalada. Los EPI (equipo de protección individual) logran demostrar la importancia de comprender su diferencia respecto al resto de otros equipamientos en actividades de escalada y montañismo. En el año 1986 la Unión Europea, a través de su Directiva 89/686/CEE del Consejo de Gobierno, establece las disposiciones mínimas de seguridad y de salud de trabajadores respecto al uso de equipos de protección individual. A los efectos de dicha Directiva se entiende por equipo de protección individual (EPI) como aquel destinado a ser llevado o sujetado por el trabajador o trabajadora para que le proteja de uno o varios riesgos que puedan amenazar su seguridad o su salud en el trabajo, así como cualquier complemento o accesorio destinado a tal fin. Posteriormente, esta protección se traslada a las actividades deportivas con similitudes en cuanto al material de protección. Actualmente, en actividades

de montaña, existen tres categorías de EPI y se determina un nuevo escenario de clasificación del equipo habitualmente utilizado otorgándole prestigio y un lugar clave en la comprensión del uso de elementos de escalada homologados, además, dentro de una normativa internacional.

Más allá de las dificultades económicas para adquirir el equipamiento correspondiente, pasaron algunos años hasta que pudimos definir como condición necesaria el uso del casco indicado para el tipo de prácticas desarrolladas. Recién a partir de 2010, los equipos de cátedra lo definen en ese sentido.

Si bien hoy entendemos que esa decisión resulta algo tardía, no podemos negar que las cuestiones de seguridad siempre han sido un tema central en nuestras prácticas más allá del condicionamiento económico y de disponibilidad sobre los equipamientos. Es importante destacar que el equipo individual lo aporta cada estudiante y es acompañado por el equipo general que proporciona la universidad. Este aspecto constituye un escenario complejo y de debate en las universidades públicas, que no pueden hacerse cargo de todo el equipamiento necesario. Poco a poco, proyectos de investigación, extensión y cursos de capacitación van haciendo posible alguna compra de equipo individual que se pone a disposición del grupo de estudiantes.

La gestión de riesgo en este tipo de actividades es algo sumamente clave y no tiene fin en sí mismo, sino que es continuo (Ayora, 2012). Hoy nos enfrentamos a nuevos desafíos respecto a la seguridad y es el cumplimiento de los EPI respecto al tiempo de utilización del material blando de escalada, (cuerdas, arneses, cintas, cordinos, casco), modificaciones que se van generando en la gestión del riesgo.

Otra modificación relevante se refiere al concepto de *partner check* (Petzl, 2005) o chequeo entre quienes comparten la actividad. Esta idea cambia radicalmente las maniobras implementadas, ese ida y vuelta provoca, en alguna medida, transformaciones en las relaciones de poder que conforman el vínculo pedagógico, ya que posiciona a la seguridad por encima de cualquier jerarquía. Ejemplifica dicha situación lo sucedido, hace poco tiempo, en una de las clases: un docente comienza a escalar y sube hasta lo que se denomina reunión; en ella se da cuenta de que tiene el anillo puesto en una mano y por lo tanto lo retira y lo guarda. Luego, el compañero (un estudiante) lo baja o lo desciende y al llegar al pie de vía le dice:

Ví que te sacaste el anillo en la reunión, yo lo vi cuando empezaste, pero no me animé a decirte porque eras el profesor.

El profesor le contesta:

iNo importa que yo sea el profesor! iHubiera estado muy bueno que me lo dijeras, la seguridad está antes que ser el profesor o ser el único que tiene

el conocimiento!

Finalmente, el profesor pone en común con todo el grupo lo ocurrido y subraya que ese *partner check* trasciende la frontera del supuesto poseedor del conocimiento conforme se establece en un aula desde la perspectiva pedagógica tradicional.

Respecto al uso del espacio, destacamos, a partir de la secuencia fotográfica, que uno de los lugares de práctica de los inicios de la carrera, y que se sigue manteniendo hasta el día de hoy, es Piedras Blancas en el cerro Otto, lugar muy cercano desde el centro de la ciudad (unos 30 minutos). Su elección respondía y responde a su aptitud para la práctica de la escalada en roca y por cuestiones vinculadas con el desarrollo del Andinismo en Bariloche, ya que ha sido utilizado por prácticamente todas las generaciones de escaladores de la ciudad (López, 2016). Esto tiene que ver con que es un lugar muy accesible desde la ciudad y permite en pocos minutos estar en un lugar que se encuentra dentro de la denominación de zonas escuela; éstas hacen referencia a sectores de escalada cercanos al ejido de la ciudad, y permiten la práctica de la escalada de manera más facilitada ya que por lo general éstos lugares están previstos de anclajes fijos para la utilización y colocación de las cuerdas.

El modo en cómo se plantea el uso y la apropiación del espacio en una práctica de escalada en roca presenta diferencias. Una de ellas remite al planteo de diseñar una zona de trabajo, donde están colocadas las cuerdas y se desarrolla el momento central de la clase, y otra zona de permanencia o descanso, una zona neutra eventualmente asignada para relajarse, tomar agua, comer algo. En los primeros años, esta concepción de distinción espacial no se desarrolla, pero la revisión constante en pos de mejorar las condiciones de seguridad conlleva a la construcción de esta incorporación y a plantear al inicio de la clase un lugar principal de trabajo y una zona de confort, de permanencia mientras se desarrolla la clase para algún grupo y otro espera su turno o momento. Por cuestiones de protocolo de seguridad, aprobados por el Consejo Directivo de la institución en 2012, cada comisión se conforma con un máximo de 20 estudiantes y la relación docente-estudiante es de 1 a 7. Generalmente, en una práctica estándar de top-rope o cuerda de arriba (la cuerda está colocada en la parte de arriba, por un lado, hay un/a escalador/a y por el otro un/a asegurador/a y a medida que quien escala asciende, quien asegura va recuperando la cuerda. El final de la escalada es cuando se llega al punto de reenvío) hay dispuestas 4 o 5 cuerdas y siempre hay tríos: escalador/a, asegurador/a principal y asegurador/a secundario. El resto del grupo de estudiantes que no está efectuando la práctica se ubica en esa zona de confort mencionada.



Fotografía 3: se observa un grupo trabajando con una docente en prácticas a pie de pared en una zona de confort alejados del sector principal de actividad (estudiante con casco blanco al fondo, con la cuerda verde). Piedras Blancas, Bariloche. 2012.



Fotografía 4: Se observan dos grupos de tres estudiantes, uno de cuatro (hay un docente y tres estudiantes) y un estudiante que está con otros dos compañeros que no se ven. La zona de confort es dónde están las tres mochilas y camperas cercanas a un árbol. Año 2015, Piedras Blancas, Cerro Otto, Bariloche.



Fotografía 5: Se observan dos actividades, tirolesa y rappel y se puede ver al fondo la zona de confort o espera. Piedra Parada, 2019.

Las fotos denotan también una estructura jerárquica muy fuerte en el montañismo a través de la cual las decisiones recaen habitualmente sobre quien dirige la práctica, guía de montaña, líder de expedición o docente. En la actualidad, la idea es dar pautas claras y establecer la discusión, contextualizar, así como argumentar las decisiones desde posicionamientos pedagógicos.

Tanto estudiantes como docentes vamos comprendiendo que también en el medio natural puede haber modificaciones más allá de la amplitud del medio y el sinfín de posibilidades y circunstancias que puedan presentarse; esa libertad debe ser considerada y estudiada, ese conocimiento del espacio es requisito para evaluar y definir las mejores opciones contemplando la gestión del riesgo demandada.

A modo de cierre

La serie fotográfica nos conmueve, nos da la sensación que ya no somos quienes aparecen en ellas, nos permiten reconocer que las modificaciones y reestructuraciones producidas en cuanto a conceptos de seguridad y apropiación del espacio son de envergadura. El ejercicio reflexivo nos invita a revisar saberes, pensares, haceres y nos da la posibilidad de comprender las situaciones de enseñanza, producir conocimiento y proponer intervenciones. El aula en sí misma no garantiza buenos procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino que la propuesta pedagógica es lo que lo define. El aula en la montaña se

constituye en espacio privilegiado de interacciones y comunicaciones, y ofrece un repertorio de recursos para potenciar la formación.

Revisitar las prácticas pedagógicas, identificar sus particularidades y documentarlas en clave de comunicación promueve nuevos desafíos. ¿Cómo se puede aún mejorar el uso del espacio, qué cambios se pueden introducir en otro tipo de actividades más allá de escalada en roca? ¿Cómo trasladar propuestas innovadoras a otras situaciones de Andinismo en el escenario de la EF?

Referencias bibliográficas

Ayora, G. (2012). *Gestión del riesgo*. Madrid: Desnivel.

Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal B. y Laguzzi G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Repositorio Institucional INFD. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89762>

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

Edelstein, G. (2000). El Análisis Didáctico de las Prácticas de Enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. Córdoba: Revista I.I.C.E. Año IX. Nº 17.

Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. Revista iberoamericana de educación, (33). Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie330911> pp. 71-89.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

López, E. (2016). *Guía de escalada en roca cerro otto, Bariloche*. Eduardo Hugo López ediciones.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Manuales de Seguridad Petzl. (2005). Editorial Petzl.

Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: Esto es educación y la escuela respondió: yo me ocupo. En: P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Unión Europea. Directiva 89/656/CEE (1989). *Disposiciones mínimas de seguridad y de salud para la utilización por los trabajadores en el trabajo de equipos de protección individual*. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989L0656:ES:HTML>

Schubert, P. (1993). *Seguridad y Riesgo, Volumen 1*. Madrid: Desnivel.

Fotografías: Eduardo López y archivo Eduardo López.

-Enseñando trekking de montaña en Educación Física. Actividades en el Entorno Regional, UNCo sede Bariloche

Gabriel Bondel, Inés Alder y Marisa Fernandez, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

El trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "Prácticas pedagógicas de Andinismo en Educación Física. Formación docente y campo profesional", desarrollado en la sede Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. En esta instancia focalizamos en la enseñanza del *Trekking* de montaña en el escenario de la formación docente en Educación Física, a través del análisis del programa de la asignatura Actividades en el Entorno Regional.

Dicho espacio curricular pertenece al tronco de formación general del profesorado, se ubica en el segundo año y resulta el primer acercamiento a contenidos en terreno sobre el deporte y la actividad de *Trekking* en la montaña, de baja y mediana complejidad.

Uno de los ejes principales de la materia es reconocer el espacio natural, y la montaña en particular, como espacios de enseñanza y de aprendizaje. De igual modo, dadas las características de la actividad, la gestión de riesgo y la seguridad conforman temáticas transversales, a fin de abordar las especificidades de sus contenidos en un contexto seguro y confortable.

A lo largo de los 30 años de la carrera, la asignatura ha dado cuenta de diversas modificaciones que se fueron plasmando en su programa de cátedra, por lo que efectuamos un análisis del mismo a modo de revisión y reconstrucción de las prácticas pedagógicas. Distinguimos como núcleos de sentido a los contenidos y la evaluación identificando tensiones, continuidades e interrogantes que habilitan nuevas formas de intervención pedagógica en la enseñanza del *Trekking* de montaña.

Introducción

Enmarcamos el trabajo en el proyecto de investigación "Prácticas pedagógicas de Andinismo en Educación Física. Formación docente y campo profesional"¹, que venimos desarrollando en la sede Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. En el mismo analizamos la enseñanza del *Trekking* y la Escalada, en tanto actividades del Andinismo, en dos escenarios: el ámbito de la formación docente en Educación Física del Profesorado de la institución y en espacios de desarrollo de su práctica profesional.

1 PI B/201 Directora Marisa Fernández, Codirector Eduardo López (2017-2021).

En esta oportunidad, centramos el análisis en las actividades de *Trekking* y su enseñanza en el espacio de la formación docente, a través de la indagación del programa de cátedra de la asignatura Actividades en el Entorno Regional del Profesorado en Educación Física. Ubicamos dicho análisis en la perspectiva de la reflexión de la práctica pedagógica entendida en términos de rigurosidad, sistematicidad y reconstrucción crítica. Desde los aportes de Gloria Edelstein (2000), definimos como instrumento de análisis al programa de cátedra de la materia e identificamos como claves de análisis a los contenidos y a la propuesta de evaluación.

La asignatura Actividades en el Entorno Regional

La materia Actividades en el Entorno Regional (AER) nace entre los años 2003-2004 con un cambio significativo en el Plan de Estudio de la carrera, específicamente en el área de las actividades de montaña. El documento curricular anterior proponía una duración de la formación de cinco años, una especialización en Actividades Recreativas de Montaña y un reconocimiento del título en Parques Nacionales para trabajar como Guía de *Trekking* en Cordillera. La materia que se asemejaba a la actual se denominaba Caminatas de Montaña, sus contenidos y objetivos eran similares, pero con una marcada diferencia en la profundidad de los mismos, en la cantidad de las horas prácticas de las salidas de campo, y se ubicaba en el primer año de la carrera. Como la mayoría de las asignaturas, tenía un enfoque centrado en la orientación del profesorado. Esta modificación de plan generó muchas innovaciones desde todo punto de vista; en primer lugar y quizás la más importante, es que el nuevo Plan de Estudio² ya no tiene la especialización anterior, organiza la formación en cuatro años de duración y propone dos trayectos específicos desde el tercer año, uno que se mantiene vinculado con las actividades regionales de montaña y otro que se relaciona con las problemáticas educativas del campo.

La asignatura AER se dicta en el segundo año de la carrera y es la primera de las tres que conforman la orientación "Actividades Regionales de Montaña" y la única de estas que pertenece al tronco común de formación, por lo que la transita y cursa todo el estudiantado. Si se opta en el tercer año por la orientación, los conocimientos apropiados en esta materia se profundizan y amplían en las asignaturas subsiguientes: Deportes Regionales Estivales I y II. De la misma forma, si la elección se inclina hacia el otro de los trayectos, los contenidos tratados y las actividades desarrolladas en esta materia, actúan a modo de complemento de los conocimientos y experiencias de los otros espacios curriculares.

2 Plan de Estudio Ord. 0435/03.

En este sentido, es intención de la asignatura acercar al estudiantado una muestra general de las actividades dentro del montañismo, propiciando conocimientos y vivencias fundamentales para una correcta evaluación de las situaciones y múltiples variables, a fin de interpretar acertadamente el entorno natural y, de esta manera, brindar seguridad a las actividades a desarrollar como futuro docente.

Desde un importante contenido práctico, sustentado por un marco teórico completo, procura favorecer la experiencia en múltiples condiciones, en variedad de terrenos, dificultades, duración, ambientes y situaciones relacionadas con la propia interacción de pares. Esta apropiación del conocimiento práctico, desde la propia motricidad hasta la compleja dinámica del grupo en el medio natural, redundando en la seguridad, criterio insustituible para resolver futuras situaciones. Para esto se plantea un trabajo teórico-práctico a partir de tres ejes transversales: prevención, seguridad y técnicas en medios naturales. Foto Gabriel Bondel.



Cuando se habla de prevención se refiere a todas aquellas decisiones y acciones realizadas previas a la práctica, con el fin de anticiparse a posibles dificultades o peligros que pongan en riesgo la integridad física de las personas respecto a peligros naturales y propios de la actividad o a errores subjetivos que surgen en el accionar de las personas. Ante la posibilidad de que se desencadene ese riesgo, se deben tomar las medidas necesarias para evitarlo o lograr minimizarlo hasta el punto en que sea aceptable (Curtis, 2009). Desde esta perspectiva, la prevención resulta clave en la gestión de riesgo y la capacitación conforma la base del mismo. No es factible prevenir posibles riesgos si se desconoce su existencia, el conocimiento brinda herramientas y sostiene la toma de decisiones requeridas en un ámbito seguro.

La seguridad alude a evitar situaciones que puedan conducir a un accidente, un daño físico o psíquico en las personas. Las prácticas pedagógicas en ambientes naturales demandan la búsqueda de seguridad en todo momento, de una gestión del riesgo que posibilite la actividad y de un contexto seguro accionando en ese sentido.

Dadas las características de la actividad, las cuestiones técnicas y su correcta ejecución constituyen primordiales para evitar lesiones y accidentes.

De los objetivos del programa reconocemos que, por un lado, se enfatiza en que cada estudiante se pueda desenvolver en un terreno de montaña de baja y media complejidad³. Y por el otro, incorpore herramientas que favorezcan el acercamiento de la sociedad a la montaña con respeto hacia el entorno y en condiciones seguras. A su vez, se incorpora la idea de la utilización de los ambientes naturales como espacios didácticos en tanto "aulas naturales", espacios facilitadores de nuevos saberes propios del campo de la Educación Física, así como de otros campos de conocimiento. El carácter áulico de la montaña se distingue de otros ámbitos, entre otras cosas, por su dificultad en poder prever todas las posibles situaciones o variables que el ambiente de montaña ofrece y, además, el o la docente debe estar disponible a ser lo suficientemente flexible en re-ajustar la planificación a la variedad de situaciones que surgen y que requieren una permanente adaptación de las propuestas pedagógicas. En el programa se explicita que se procura favorecer un desarrollo individual, tanto en la motricidad y capacidades físicas como en los conocimientos técnicos específicos para desenvolverse en ese medio de forma segura, teniendo en cuenta las relaciones grupales y la toma de conciencia de conservación e interrelación con el entorno. Se destaca la importancia del rol que asumirán quienes egresen como multiplicadores tanto en el cuidado y conservación del medio natural como favorecedores de nuevos acercamientos a la montaña. Foto Gabriel Bondel.



A lo largo de los 30 años de la carrera, la asignatura ha dado cuenta de diversas modificaciones que se fueron plasmando en su programa de cátedra;

³ Se entiende por: Baja/fácil (caminatas por senderos marcados, de baja exposición, sin necesidad de utilizar los brazos para estabilizarse y en general de escasa duración y realizadas en período estival) *trekking* sin dificultad técnica. Media (para este caso se requiere de una mínima experiencia y preparación física. Varían su dificultad según la época del año. El sendero es evidente y claro, aunque puede presentar zonas de mayor pendiente y tratarse de superficies variables, inestables o desaparejas según su localización (Reising y Alder, 2014).

se vienen repensando contenidos y formas de evaluación, no sólo en relación a su profundidad o la especificidad de los temas a tratar, sino también a su abordaje en la práctica en las salidas de campo. En este sentido, identificamos tensiones, continuidades e interrogantes que habilitan nuevas formas de intervención pedagógica en la enseñanza del *Trekking* de montaña.

Análisis de los contenidos

El *Trekking* o el caminar por la montaña es una actividad que ha crecido mucho en los últimos años (Moscoso, 2003), tanto a nivel recreativo como deportivo y de competencia. Podemos afirmar que, como toda actividad física, otorga muchos beneficios en cuanto a la salud y la condición física integral. Posee la particularidad de desarrollarse en un ámbito diferente, al aire libre en todo momento, en donde priman las incertidumbres del ambiente y en un contexto poco conocido por muchas personas. En algunos casos, se desarrolla en lugares cercanos a zonas urbanas y en otros más alejadas o zonas totalmente aisladas, con ambientes que cambian radicalmente dependiendo de la zona geográfica y época del año. Es por estas razones, entre otras, que el aprendizaje de tales prácticas en un contexto universitario tiene diferentes etapas y requiere cierto tiempo y continuidad acorde a los objetivos buscados. Es necesaria la apropiación de contenidos teóricos previos a la realización de la práctica, contenidos básicos que interioricen al estudiantado en la nueva actividad desde dos perspectivas. Una perspectiva desde el aprendizaje individual de la actividad en sí misma, los materiales necesarios, los aspectos a tener en cuenta en relación a la seguridad personal, la dinámica de la actividad, los tiempos, los requerimientos físicos y fisiológicos de la práctica, que ubican al grupo de estudiantes en un contexto a veces desconocido, a veces imaginado y otras veces conocido por una breve experiencia previa. La otra perspectiva abarca los aspectos didácticos y pedagógicos para adecuar dichos saberes e incorporarlos en sus futuras prácticas pedagógicas.

De los contenidos mínimos del Plan de Estudio se despliegan contenidos programáticos organizados en diferentes unidades didácticas a partir de una secuenciación que responde al grado de dificultad y a la complejidad que implica la salida en terreno, considerando la seguridad tanto personal como grupal.

Las unidades se ordenan de la siguiente manera: equipo de montaña para las salidas de campo; prevención y seguridad (prevención de incidentes y accidentes, causas, la gestión del riesgo); dinámica de guiada y conducción de grupos (elección de itinerarios, ritmos de marcha y fundamentación fisiológica); alimentación adecuada a la actividad física y a las condiciones ambientales en la montaña; técnicas básicas de escalada en roca; técnicas de bajo impacto e interpretación ambiental; introducción a los conocimientos

de cartografía, lectura de cartas y determinación de itinerarios; planificación de actividades en el medio natural con alto nivel de seguridad y organización; historia general del montañismo, en particular del *Trekking*. El orden de las unidades puede adecuarse o cambiar según las salidas de campo realizadas o a realizar, ya que en muchas oportunidades estas deben acomodarse a las condiciones meteorológicas.

El eje central de la asignatura está focalizado en la enseñanza de contenidos de *Trekking* en montaña de baja y mediana dificultad, favorecer la apropiación de principios básicos de la actividad y, al mismo tiempo, de técnicas, destrezas y recursos didácticos. Se prioriza la vivencia de experiencias, así como la adecuación de los contenidos a situaciones de enseñanza en la futura profesión. Otro aspecto a remarcar e inherente a la enseñanza del *Trekking* se corresponde con el disfrute de la actividad en sí misma, junto con lo que ofrece el contacto con el entorno natural, la diversidad del paisaje, su observación, el caminar por diferentes formaciones geológicas y geográficas. Desde este enfoque, en el programa vigente, junto con el desarrollo motriz y técnico en diferentes terrenos y condiciones que el entorno natural brinda, se prioriza el reconocimiento del espacio a fin de lograr un estado de seguridad, confianza y disfrute del estudiantado en la actividad y en el ambiente. De igual manera, observamos que el equipo necesario, la vestimenta, los tiempos de la salida, la motricidad requerida en el caminar por distintos terrenos, representan saberes básicos que se transforman en rutinas facilitadoras de nuevos aprendizajes.

Foto: Gabriel Bondel



La montaña conforma, sin dudas, un nuevo escenario de intervenciones docentes por lo que otras de las modificaciones efectuadas en el programa de cátedra alude a incorporar contenidos que permitan articulaciones entre el *Trekking* y la Educación Física, pensando dicha actividad desde y en el propio campo de la Educación Física. Estas vinculaciones van generando, al mismo tiempo, tensiones e interrogantes respecto a visibilizar y explicitar los aportes de las intervenciones desde la Educación Física refiriendo al *Trekking* como

práctica gímnica, deportiva o lúdica.

Al mismo tiempo, identificamos algunas referencias explícitas a la enseñanza del *Trekking* en la futura práctica docente profesional y registramos que en la planificación didáctica “se fortalece el tratamiento y desarrollo de saberes pedagógicos” (Ron y Fernández, 2017: 52) a pesar de no ser mencionados en los contenidos mínimos del Plan de Estudio.

Una dimensión a destacar en la enseñanza del *Trekking*, y que lo distingue de otras actividades académicas, se condice con los tiempos de intervención y presencia docente en las prácticas. Mientras que en otras actividades la presencia frente al estudiantado se reduce a un tiempo limitado y a espacios determinados, en la montaña se desarrollan interacciones por períodos prolongados que pueden durar más de ocho horas o en ocasiones, hasta veinticuatro horas. Esta situación requiere del equipo docente un alto grado de responsabilidad, ya que un simple imprevisto puede transformarse en una situación compleja de resolver respecto a, por ejemplo, necesidades médicas, tiempos de evacuación a un lugar de atención o traslado, condiciones meteorológicas. En este sentido, surgen interrogantes vinculados con la manera en que estos tiempos de convivencia más prolongados y de relación entre docentes, estudiantes y entre pares, se constituyen en escenarios favorecedores de apropiación del conocimiento desde el valor y lo que aporta la experiencia. Foto Gabriel Bondel.



Frente a este interrogante, el equipo docente de la asignatura considera que estos lapsos propician el aprendizaje, pero bajo ciertas condiciones tales como respetar una progresión en los diferentes momentos, conforme los objetivos del grupo y de la propuesta de enseñanza, considerando etapas en el proceso, así como secuenciación, desde lo simple a lo complejo, de lo breve a lo prolongado, de lo fácil a lo difícil.

Análisis de la propuesta de evaluación

4 Campamento Zona Chahuaco, AER 2018, (foto: G. Bondel).

La cátedra considera a la evaluación desde el aspecto formativo que al decir de Anijovich y Capelletti (2017) persigue como finalidad principal la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que están implicados.

Si bien es este el sentido, en el programa se propone evaluar los aprendizajes desde dos aspectos. Una evaluación teórica en tanto conocimientos construidos acerca del dominio de la información relevante y, por otro lado, una evaluación práctica en el terreno a modo de comprensión, relación e integración de contenidos y resolución de problemas *in situ*. El primer formato de evaluación incluye parciales cuatrimestrales, trabajos prácticos, informes y planificación final de una salida de campo. En relación a la evaluación práctica en el terreno, se plantea un proceso desde las primeras instancias en las salidas de campo hacia el logro de resolución de problemáticas presentadas, como el transitar diferentes terrenos, conducir y coordinar posibles grupos en terrenos de montaña realizando la práctica del *Trekking*. En este sentido, la asistencia a las salidas prácticas se considera prioritaria y se exige un elevado porcentaje de presencialidad.

Por otro lado, la asistencia a las clases teóricas áulicas que se imparten en la institución dejan de ser obligatorias en busca de generar la participación a partir del interés personal.

En los últimos años, la propuesta de evaluación tuvo modificaciones basadas en las incumbencias del Plan de Estudio que se distinguen y explicitan conforme los trayectos orientados de la carrera. Se realizan adecuaciones al trabajo final de planificación teniendo en cuenta la formación general de los dos trayectos orientados del profesorado. Es decir, que se centra la mirada sobre el cómo se planifica la actividad de *Trekking*, se evalúa el uso de estrategias cognitivas generales, se toma en cuenta la consideración de los recursos disponibles o necesarios para la actividad, los requerimientos de seguridad atendidos, las capacidades propias y del grupo, la estipulación de los tiempos estimados e itinerarios posibles, entre otros aspectos. Nuevamente se deja entrever que los saberes pedagógicos se destacan por sobre saberes más técnicos, fortaleciendo la formación docente.

Se revaloriza la evaluación de los aspectos prácticos entendiendo que permite considerar diversas dimensiones del aprendizaje, teniendo en cuenta las individualidades y el avance alcanzado en un marco de desarrollo desde lo intelectual, motriz, técnico, actitudinal y social. La montaña, ese espacio de enseñanza y de aprendizaje tan particular, involucra heterogeneidad de variables y oportunidades, tanto desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas como desde aspectos objetivos del ambiente y el contexto donde se realizan las actividades. Resulta un espacio en el que se expone de forma integral cuerpo-mente a los elementos de la naturaleza, potenciando las capacidades

perceptivo motrices y lo vivencial asume un lugar de protagonismo. De todos modos, respecto a la evaluación se van suscitando tensiones e interrogantes acerca de cómo evitar la dicotomización de las cuestiones prácticas y teóricas y poder alejarse de planteos que obturen las reales posibilidades de articulación y retroalimentación.

A modo de cierre

La actividad del *Trekking* a nivel deportivo o recreativo es muy diferente a su práctica en el ámbito académico. La enseñanza de esta actividad en el espacio de la formación docente resulta compleja por la gran diversidad de situaciones, contextos y variables que se pueden presentar, desde las diferentes opciones que el espacio presenta, los cambios en las condiciones del terreno, las variaciones climáticas y ambientales, los diferentes grados de dificultad técnica o física, los recursos económicos, la logística y las planificaciones previas demandadas. Asimismo, las características propias de la actividad, promueven el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y propician el desarrollo personal y social del estudiantado.

Afirmamos que es innegable el abanico de oportunidades que ofrece la montaña en particular y el entorno natural en general, como escenario de nuevas intervenciones docentes desde la especificidad de la Educación Física. Se requiere, sin embargo, un trabajo constante en la búsqueda de condiciones seguras y en la adecuada gestión del riesgo. De igual manera, dado que se enmarca en el campo de la formación docente, comprende no sólo la enseñanza de cuestiones técnicas propias de la actividad, sino que además incluye el enseñar a enseñar.

Entendemos que el análisis del programa de cátedra en clave de recuperación y reconstrucción de propuestas pedagógicas, así como la identificación de tensiones e interrogantes en el itinerario transitado, develan los sentidos de las prácticas pedagógicas y habilitan otras formas de intervención docente, así como el diseño de mejores escenas de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La Evaluación como Oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El Análisis Didáctico de las Prácticas de Enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. En Revista I.I.C.E. Año IX. Nº 17. Córdoba.
- Curtis, R. (2009). *Risk Assessment & Safety Management*. Universidad de Princeton, Nueva Jersey, Estados Unidos.
- Moscoso, D. (2003). *La montaña y el hombre en los albores del Siglo XXI*.

Madrid: Barrabes.

Reising, M. & Alder, I. (2014). *El Trekking En El Trayecto Formativo De Profesores De Educación Física: Integrando El Enseñar, Aprender Y Enseñar A Enseñar En La Formación Profesional*. *Journal of Movement & Health*, 15(1).

Disponible en: [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol15Issue1\(2014\)art68](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol15Issue1(2014)art68)

Ron, O. y Fernández, M. (2017). *(En)Tramado. Educación Física y formación docente*. Neuquén: EDUCO.



-Escenarios de enseñanza de Escalada Deportiva en muros artificiales

Mónica Palacio e Inés Alder, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

Consideramos que la escalada deportiva en muros artificiales se ha constituido y sigue constituyéndose como una práctica emergente a nivel social. No discutiremos aquí si la escalada forma parte o no de la Educación Física, optamos por presentarla resaltando su potencial educativo desde la perspectiva de la Educación Física.

Proponemos en este ensayo analizar la práctica de la escalada en muros artificiales en la ciudad de San Carlos de Bariloche desde su dimensión educativa. Partimos de la idea de que la clase es el momento en que se ponen en escena dimensiones tales como: la espacial (requerimientos de infraestructura y equipamiento), la interaccional (en la que se ponen en juego actores y saberes) y la institucional (en la que se presentan diversos contextos, organizaciones e instituciones).

Recuperamos en el ensayo algunas reflexiones, categorías conceptuales y discusiones que hemos sostenido en el seno del equipo de investigación del proyecto 04/B201 Prácticas pedagógicas de Andinismo en Educación Física, formación docente y campo profesional del que somos parte. Así como conceptualizaciones teóricas presentadas y discutidas en el curso de posgrado Educación física, deportes e investigación: Campo, Instituciones y actores, dictado por el Dr. Osvaldo Ron en San Carlos de Bariloche en el mes de febrero de 2020.

En lo que respecta al campo profesional en la enseñanza del andinismo hemos realizado un mapeo de instituciones en las que se realizan prácticas de enseñanza de la escalada y hemos realizado entrevistas con docentes a cargo de las mismas. De este modo, buscamos recuperar las voces de los actores a cargo de la enseñanza. También hemos podido realizar algunas observaciones en terreno que nos permiten revisar lo dicho y lo hecho en su contexto de ocurrencia.

La escalada en muros y la Educación Física

La escalada deportiva en muros artificiales se está constituyendo cada vez más en una práctica social emergente incrementada aún más con las transformaciones tecnológicas y los cambios de la posmodernidad. Si bien la escalada es una práctica que deviene del montañismo (actividades de escalada en ambientes de montaña), hoy a la escalada deportiva se la puede considerar una actividad en sí misma. Como se menciona más arriba, aquí no discutiremos

si la escalada deportiva forma parte o no de la Educación Física, optamos por mostrar y analizar su potencial educativo desde una mirada de la Educación Física.

A continuación, se mencionan algunos aspectos, aunque no de modo exhaustivo, que dan cuenta de esta aseveración:

- La consideramos una práctica motriz socialmente en expansión, cada vez más practicada y aceptada.

- Es una práctica que no se circunscribe a una franja etaria o edad determinada, sino que la actividad puede adaptarse a las capacidades físicas e intereses de cada persona.

- Implica principalmente la habilidad motora básica del trepar, junto a otras condiciones como el equilibrio, el balanceo, la presión.

- Su práctica posee dimensiones relacionadas con la enseñanza y el rol docente está presente en su transmisión.

- Se encuentra explícito en las recomendaciones de los lineamientos curriculares que la Secretaría de Políticas Universitarias desarrolló para la mejora de formación inicial de docentes de Educación Física de nivel Secundario (Ministerio de Educación Argentina, 2012). Además, se encuentra enunciada en varios diseños curriculares de diversas provincias argentinas, en particular las que se encuentran en cercanía de la Cordillera. Existen experiencias europeas y americanas de su presencia en la escolaridad y la formación docente. (Palacio, 2019).

- Con la idea de que las y los deportistas pongan en práctica y demuestren sus habilidades en una pared vertical, la escalada deportiva adquirió estatus de disciplina deportiva olímpica en 2016, presente en los juegos de la juventud de 2018, y realizó su debut en los Juegos Olímpicos de Tokio en 2021.

Cuando hablamos de escalada nos referimos a la realización de desplazamientos por una determinada pared en sentido horizontal, ascendente o descendente, ya sea artificial o natural, cuyo fin es superar un determinado obstáculo escarpado lo más difícil posible y de la forma más segura, a través de una serie de movimientos que le permiten a la persona progresar o desplazarse en la pared vertical, involucrando el tren superior e inferior. (Zorrilla, 2000; Moscoso, 2003). Esta práctica requiere principalmente de la forma básica de movimiento o habilidad motriz de trepar, resulta un desafío para quien la practica, pues supone una continua resolución de problemas para lograr su objetivo. Esta demanda genera, a su vez, la necesidad de adoptar nuevas posturas corporales y exige constantemente la toma de decisiones, adaptación e improvisación en cada movimiento de acuerdo a la nueva situación a resolver, lo que permitirá el desplazamiento deseado.

Consideramos que esta práctica emergente presenta una serie de desafíos

a la educación física si se tiene en cuenta que su enseñanza supone un acto pedagógico en el que se producirá un tipo particular de interacción social. Una primera cuestión a considerar es ¿Cómo entendemos la clase de escalada? ¿Qué requerimientos supone? ¿Quiénes son los actores involucrados? ¿Qué tipos de instituciones albergan estas prácticas y cómo se articulan los intereses institucionales con los intereses pedagógicos?

Se destaca la Educación Física por su valor pedagógico ya que es un campo disciplinar en el que se pone en juego la práctica docente. En tal sentido, se trata de una disciplina dinámica en permanente movimiento, con una fuerte autonomía y, a su vez, una relativa independencia, ya que se vincula desde su especificidad con otros campos y deja su impronta en múltiples prácticas. Se trata de un campo en constante búsqueda de fronteras que se dibujan y desdibujan conforme se construye, re-construye y se expande en un entramado dinámico y cambiante (Ron & Lopes de Paiva, 2003). "...El campo de la Educación Física se encuentra en un proceso de expansión reciente muy dinámico y novedoso. En este marco, los nuevos contextos de intervención exigen una re-significación del conocimiento" (Ron & Equipo, 2006: 142).

En este sentido, proponemos un análisis de la práctica de la escalada en muros artificiales desde su dimensión educativa. Recuperando la idea de la clase como el momento en el que se ponen en escena la dimensión espacial (requerimientos de infraestructura y equipamiento); la dimensión interaccional, en la que se ponen en juego actores y saberes; y la dimensión institucional, en la que se presentan diversos contextos, organizaciones e instituciones.

Se recuperan algunas reflexiones, categorías conceptuales y discusiones que hemos sostenido en el seno del equipo de investigación del que formamos parte¹. En lo que respecta al campo profesional en la enseñanza del andinismo se ha realizado un mapeo de instituciones en las que se realizan prácticas de enseñanza de escalada. Sumamos a esta tarea las entrevistas realizadas a quienes ejercían en el campo profesional, como docentes a cargo de la enseñanza de la escalada en esas instituciones. De este modo, buscamos recuperar las voces de actores a cargo de la enseñanza. A su vez, también se realizaron algunas observaciones en el terreno que nos permiten ampliar y revisar lo mencionado en el escrito.

Escenarios de enseñanza de la escalada deportiva

Una primera categoría conceptual que elaboramos para hablar de la enseñanza de la escalada en muros artificiales es la de escenarios. A nuestro entender,

1 Proyecto de investigación de la Universidad Nacional del Comahue (2017-2021) Nro. 04/B201 "Prácticas pedagógicas de Andinismo en Educación Física. Formación docente y campo profesional" que dirige la Esp. Marisa Fernández.

el escenario excede la idea de institución, aunque la comprende en tanto forma de organización social que persigue un objetivo, cumple una función asignada y posee una estructura de normas y roles conformes a su misión. Las instituciones deportivas comparten cuatro condiciones que las caracterizan: Producen sus propias reglas enmarcadas en estructuras de organización social y deportiva más amplia. Poseen un carácter social, es decir, que requieren más de un individuo, los integrantes (entrenadores, deportistas, dirigentes y socios) son los actores que impulsan su desarrollo, poseen cierta vinculación con el ámbito competitivo (sea local, regional, nacional o internacional) (Ron, 2015).

De las organizaciones que hemos identificado en las que se practica la escalada en muro artificial, varias de ellas responden a esta definición institucional. Sin embargo, consideramos que hay otras en las que existe cierta especificidad que excede la definición propuesta. Es por eso que construimos la categoría conceptual de escenarios.

Aludimos al concepto de *escenarios* al hacer referencia a espacios en los que sucede, transcurre o se representa determinada situación, en este caso, a una "situación educativa" y en particular hacemos referencia a la "enseñanza de la escalada" y al ser una situación educativa necesariamente implica de una intervención pedagógica. No sólo se hace referencia a un lugar físico, sino que también a un espacio simbólico y situado en un contexto que le otorga características peculiares. *Espacio y tiempo* que podemos denominar pedagógicos en tanto son destinados al enseñar y al aprender sobre las prácticas de escalada. En ellos se reconocen usos, disposiciones y características particulares vinculadas con la finalidad de las prácticas con una potencialidad de intervención pedagógica, y en donde la adquisición del conocimiento ocurre, es un espacio organizado y estructurado de tal manera que facilita el acceso al conocimiento, genera actividades y relaciones que motivan a aprender. Asimismo, se identifican elementos y recursos requeridos para la ejecución de la actividad. Desde esta perspectiva resultan *escenarios* de intervención educativa, es decir, suponen intencionalidad, sistematicidad y cierto grado de formalidad. Dentro de los rasgos distintivos que caracterizan al *escenario*, encontramos algunos elementos que lo constituyen como sujetos que denotan funciones y responsabilidades sociales diferentes, quiénes enseñan las prácticas de escalada y quiénes las practican. Aunque pueden tener intereses y necesidades diferentes, los reúne y vincula la misma práctica. Existe un saber que circula, se transmite, se interpela, reflexiona y se apropia a través de un modo o formato de organización que puede incluir normas, costumbres, rituales e incluso organización administrativa/económica.

Además, se encuentra presente cierta finalidad que se vincula con el mandato

fundacional, con la historia del lugar y orienta las prácticas allí desarrolladas y que se reconfiguran y están en permanente movimiento en busca de nuevos objetivos, donde puede aparecer de alguna manera la competencia.

Todo ello nos permite pensar en el concepto de escenario de enseñanza teniendo en cuenta una analogía con las artes dramáticas, específicamente el teatro.

El escenario da cuenta de un lugar (espacio en el que se desarrollará la función), el acto en sí, que para nuestro caso será la clase de escalada, unos actores o actrices que serán encargados de llevar adelante el acto (docentes y escaladores o escaladoras), un guión o saber que circula a lo largo de la obra puesta en escena en los diversos actos.

Responderemos a continuación algunos interrogantes en relación a lo expuesto en la metáfora del escenario.

¿Cuáles son los escenarios que hemos identificado en términos institucionales/ organizacionales?

En el transcurso de la investigación se detectaron cinco posibles escenarios de enseñanza de la escalada deportiva en muros artificiales (Palacio & Alder, 2018), cada uno con sus particularidades; a continuación, se describen los encontrados hasta el momento.

Clubes, escuelas o establecimientos educativos (primarias, secundarias, universidad), organizaciones públicas (de interés social, por ejemplo, municipalidades), organizaciones públicas de formación profesional (Ejemplo: ejército, gendarmería nacional), y emprendimientos privados (ejemplo: muros de escalada *indoor* que funcionan como una suerte de gimnasio).

- 1) Respecto a los clubes deportivos se distinguen dos modalidades: a) la escalada se ofrece como una práctica o deporte más entre otros que no tienen relación con ella desde sus orígenes e incluso modalidades de práctica. (Por ejemplo, clubes que ofrecen prácticas como la natación, el rugby, el hockey, el tenis, la escalada y otros). b) Clubes que poseen tradición en actividades de montaña y que ofrecen entre sus propuestas la práctica del esquí, el *trekking*, la escalada y otros.
- 2) Escuelas o establecimientos educativos en los que se impulsa la enseñanza de la escalada. También se identifican dos modalidades a) Escalada como propuesta extracurricular y b) Escalada como un contenido más en la clase de Educación Física junto a otros. Es de destacar, por su particularidad, el caso del Profesorado en Educación Física con orientación en actividades de montaña que dicta la Universidad Nacional del Comahue.
- 3) Organizaciones públicas de interés social: Es interesante la experiencia de la escuela municipal de montaña que ofrece a sus integrantes propuestas de actividades diversas de montaña entre ellas el esquí, el *trekking* y la escalada.

- 4) Instituciones públicas de formación profesional: En San Carlos de Bariloche existe la Escuela Militar de Montaña y el Centro de Formación en Montaña de la Gendarmería Nacional. Estas dos instituciones brindan una formación integral en montaña a quienes ingresan en las Fuerzas tanto de Defensa como de Seguridad respectivamente. Lo particular del caso del Ejército resulta que es el único que posee una Palestra artificial de altura *indoor*, que pone a disposición de diversos organismos como por ejemplo al Club Andino Bariloche, la Universidad Nacional del Comahue e incluso ha sido sede de competencias nacionales avaladas por la FASA (Federación Argentina de Ski y Andinismo).
- 5) Emprendimientos privados de escalada *indoor* y *outdoor*. Se trata de sitios en los que se ofrece la posibilidad de tomar clases de escalada o bien realizar la práctica de manera autónoma. Desde estos emprendimientos también se da la posibilidad de articulación con otras instituciones (por ejemplo, se ofrecen clases a las escuelas que alquilan el espacio o contratan a los docentes de esos espacios). Una modalidad particular de emprendimiento privado es el referido a las palestras móviles que son trasladadas a los lugares que lo requieran como servicio arancelado.

Como podemos ver, el abanico de posibilidades es amplio, pero todas confluyen en la necesidad de la infraestructura y equipamiento para la práctica, así como de los actores que intervienen en ella para dar lugar al acto, es decir a la "clase de escalada".

Saberes que se disputan en el escenario de enseñanza de escalada deportiva

¿Qué sucede en la trama del acto? Aquí presentaremos todas aquellas cuestiones que se entretujan en el acto de enseñar, tanto las y los actores que están en juego en ese entramado como los saberes que disputan el escenario. ¿Quiénes configuran este entramado del escenario? Las y los actores docentes y sujetos practicantes de la escalada y los *saberes* que son la esencia por la cual se configuran estos escenarios.

Recurrimos a una categoría conceptual que propone que la intervención docente en Educación Física encuentra su especificidad en la puesta en juego de saberes gímnicos, deportivos y lúdicos (Ron, 2013).

A partir de las entrevistas y observaciones se recuperan los saberes que se ponen en juego en cada clase, en ellas aparece con mayor prevalencia aquellos elementos que responden, por un lado, a saberes técnicos relacionados con la práctica deportiva. Se destacan: la seguridad, el manejo del material técnico, el lenguaje específico y la resolución de problemas motrices específicos al movimiento en la verticalidad, que ponen en valor lo deportivo de esta práctica.

Una suerte de aproximación a los saberes prácticos deportivos del campo como encontramos en Ron (2013). Y, por otro lado, los saberes del campo relacionados a la práctica gímnica, o saberes gímnicos según Ron (2013). Estos son los que hacen referencia al cuerpo como objeto de conocimiento poniendo énfasis en el desarrollo de las habilidades motoras básicas principales que se ponen en juego en esta práctica tales como trepar, agarrar, estirarse, colgarse, balancearse. Sumándose a éstos, aparecen también todos aquellos saberes relacionados al conocimiento del propio cuerpo (posturas, ritmos internos, posiciones del cuerpo: equilibraciones), amplitud del movimiento que sería la relación entre movilidad articular y flexibilidad, en términos de corporeidad entendida como un espacio personal puesta en acción en esta práctica que tiene que ver con el movimiento y su eficacia relacionado con la calidad de movimiento (fluidez, ritmo, armonía, dinamismo y precisión), la disponibilidad corporal del sujeto a ese movimiento (capacidad de acomodación a las nuevas tareas motrices), la preparación que se le da a las cualidades físicas (flexibilidad, resistencia, velocidad y fuerza) para ese movimiento.

Y en ese entramado de saberes aparece la relación estrecha que existe entre el movimiento y las emociones, principalmente el miedo (que se pone en juego en relación a la escalada por el tránsito por la verticalidad, la pérdida de equilibrio, experimentar la caída). Las emociones se reflejan en el tono muscular que es el telón de fondo de toda expresión motriz. En este sentido, estos escenarios en donde está presente la Educación Física se entienden como espacios constitutivos de la corporeidad y motricidad de cada sujeto.

Si bien se destaca, a partir de los relatos analizados, que los saberes que prevalecen en sus clases son relacionados a los gímnicos y deportivos, se pudo recuperar, aunque en menor alcance, que cuando se refieren a actividades con grupos de niños/as de edad escolar recurren a los saberes lúdicos como eje principal de sus clases. Así mismo, cuando hacen referencia a grupos de jóvenes se observa que el interés pasa por ponderar saberes gímnicos relacionados al alto rendimiento centrándose en lo deportivo competitivo y dejando en segundo plano lo lúdico en sus prácticas.

¿Quiénes intervienen en el proceso de enseñanza?

Aquí nos encontramos en su mayoría con sujetos que asumen la tarea docente fuertemente vinculada con sus propias experiencias prácticas como escaladores/as y/o montañistas. Dado que se trata de una práctica novedosa vinculada en el campo de la educación física, es de suponer que no ha sido requisito para la enseñanza de la escalada la participación docente (profesor de Educación Física). La labor docente muchas veces es llevada adelante por personal idóneo, por guías de montaña o por monitores formados/as a través

de cursos dictados por diversos organismos entre ellos clubes y/o federación. En este sentido, y en concordancia con los planteos de Ron & Equipo (2006) encontramos que las intervenciones docentes se realizan desde un saber deportivo y un saber enseñar. En relación a esto se revela que resulta valorada la formación docente en educación física de quienes se encuentran a cargo de la enseñanza de la escalada, ya que además del dominio técnico se preocupan por dar sentido pedagógico a sus prácticas, siendo una especie de interlocutor y tejedor del escenario entre el interés de quien practica, los saberes y los intereses institucionales.

Si bien en cada escenario se destaca un estilo institucional, en algunos de ellos es muy notorio el mandato que la impronta institucional concede. Por ejemplo, en el caso del Club Andino Bariloche, quienes enseñan estas actividades de escalada en sus clases constantemente recuperan la tradición de "montaña" y proponen en sus objetivos la formación para una escalada integrada a otras prácticas de montaña. Poniendo en foco la montaña, pero desde una perspectiva más amplia y abarcativa, nos encontramos con la Escuela Municipal de Montaña. Su escenario plantea un objetivo similar e incorpora a la escalada como una práctica dentro de un contexto más amplio, el de "habitar" la montaña, pero la pondera desde el valor del reconocimiento del lugar donde se vive valorando el *Derecho* de acceso a ellas. Estas apreciaciones son nutridas, sostenidas y llevadas a cabo por sujetos a cargo de la enseñanza, quienes, a su vez, son docentes de Educación Física.

Conclusión

Hemos planteado en este trabajo las cuestiones referidas a la enseñanza de la escalada en clave de interpretación de sus desafíos para la Educación Física. Para ello, propusimos la categoría de escenarios de enseñanza que nos permite vincular las dimensiones institucionales, de actores y clases.

Pudimos establecer que la escalada deportiva *indoor* resulta ser una práctica emergente en expansión y la consideramos como una práctica de interés pedagógico en el campo de la Educación Física. Al revisar los saberes puestos en juego en las clases de escalada analizadas, hemos detectado concordancia en las especificidades que plantea el interés de la Educación Física en el dominio de los saberes gímnicos, deportivos y lúdicos.

Al identificar las características de las y los agentes/actores que se ocupan de llevar adelante la enseñanza de la escalada, pudimos observar que existen diferencias entre quienes poseen una formación docente en Educación Física y quienes imparten la enseñanza a través del dominio de un saber que los posiciona como idóneos o como técnicos. La diferencia principal se encuentra en el énfasis que ponen quienes no poseen formación docente en las cuestiones

de dominio y resolución de problemas en la práctica concreta. En los intereses respecto a la mejora en el rendimiento de los escaladores, así como en las cuestiones deportivas en el caso de quienes orientan su acción a la competencia. Mientras que quienes poseen formación docente enfatizan la dimensión del saber enseñar, en el que recuperan intencionalidades, objetivos, expectativas de los practicantes y la integración de las dimensiones institucionales en algunos casos. También recuperan, dentro de la intencionalidad de enseñanza, aquellos aspectos que presentan la práctica de manera integral. No buscan solo el rendimiento o la forma deportiva, sino que incorporan dimensiones de la riqueza de experiencias, el sentido de la práctica, la impronta socio-cultural, entre otras cuestiones. Esto implica una mirada o nivel de lectura más integrador que considera en sí múltiples dimensiones más allá del aprendizaje o dominio técnico de la práctica de escalada.

Quedan planteados desde este escrito nuevos interrogantes que sugerimos seguir profundizando en futuras producciones. ¿Qué nuevos aportes puede realizar la Educación Física a la enseñanza de la escalada deportiva en muros artificiales? ¿Qué posibilidades de capacitación profesional podrían incorporarse en los profesorados que atiendan a un mejor desarrollo de la escalada deportiva en muros artificiales? ¿Responden las diferencias observadas en las formas de actuación docente en escenarios diversos a la formación en educación física que poseen las y los docentes?

¿Qué nivel de conciencia y reflexividad presentan las y los docentes encargados de impartir clases de escalada en muros artificiales respecto a las dimensiones de saber involucradas (gimnásticas, deportivas y lúdicas)?

También consideramos que aún debemos relevar las perspectivas de actores que participan en los escenarios de enseñanza de la escalada en muros artificiales. En particular quienes practican la escalada (atletas, deportistas y amateurs) y también actores que podrían incidir en la ráctica con intereses y lógicas diversas. Hablamos, por ejemplo, de padres y madres de practicantes, docentes de otras asignaturas en escenarios escolares, docentes de otras prácticas en escenarios deportivos, dirigentes, asociados, y otros.

Queda entonces pendiente el desafío de seguir buceando en los escenarios de enseñanza de la Escalada Deportiva en muros artificiales desde sus instituciones, actores y clases en relación con la Educación Física.

Referencias bibliográficas

Cachorro, G. y Cambor, E. (Coords.). (2013). *Educación física y ciencias: Abordajes desde la pluralidad*. Buenos Aires: Biblos.

Ministerio de Educación Argentina. (2012). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores de nivel secundario: Educación Física*. Argentina:

Secretaría de Políticas Universitarias e Instituto Nacional de Formación Docente.
Moscoso, D. (2003). *La montaña y el hombre en los albores del Siglo XXI*. Madrid: Barrabes.

Palacio, M. (2019). *Trekking y escalada en el Profesorado de la Universidad Nacional del Comahue: De la práctica a la enseñanza*. Neuquén: EDUCO.

Palacio, M. & Alder, I. (2018). *La enseñanza de la escalada deportiva. Nuevos escenarios para la Educación Física y su campo profesional*. VII Congreso Iberoamericano de pedagogía. Buenos Aires: Universidad Tres de Febrero.

Ron, O. (2013). *¡Qué de la Educación Física! Características, lógicas y práctica*. En: G. Cachorro, & E. Cambor, *Educación Física y Ciencias, abordajes desde la pluralidad* (págs. 207-214). Buenos Aires: Biblos.

Ron, O. (2015). *Institución deportiva, club*. En C. Carballo, *Diccionario crítico de la Educación Física académica*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 297-302.

Ron, O. & Equipo. (2006). *Educación Física y deportes: las instituciones deportivas y sus actores*. Educación Física y Ciencia, pp. 139-152.

Ron, O. & Lopes de Paiva, F. (2003). *El campo de la Educación Física*. En Bracht, W. & Crisorio, R. *La Educación Física en Argentina y en Brasil: Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen.

Zorrilla, J. (2000). *Enciclopedia de la montaña*. Madrid: Desnivel.



-Diagnóstico ambiental y propuestas para disminuir el impacto en las sendas troncales al Refugio Emilio Frey (Parque Nacional Nahuel Huapi): Tramo Catedral-Intercepción con la Picada Eslovena

Axel S. Lehr, Universidad Nacional de Quilmes, Administración de Parques Nacionales-Parque Nacional Nahuel Huapi y Adriana E. Rovere, INIBIOMA (CONICET-Universidad Nacional del Comahue) Universidad Nacional de Río Negro.

Resumen

Este trabajo describe una experiencia de investigación que se está desarrollando desde el año 2019, cuyo objetivo es realizar un diagnóstico ambiental de los senderos troncales al Refugio Frey a fin de generar propuestas para un uso sustentable de los mismos. El Refugio Emilio Frey se encuentra ubicado a los 1.740 metros de altitud en el sector Sur del Cerro Catedral, y según el Plan de Gestión del Parque, pertenece al sector de Área de Uso Público Extensivo, Reserva Nacional Nahuel Huapi. El refugio está abierto todo el año, y es el más visitado de toda el área de montaña, cuya mayor demanda de visitas ocurre principalmente entre los meses de octubre a mayo.

En primer lugar, se recorrieron todos los senderos troncales y se establecieron etapas de trabajo: 1- delimitación de los tramos de trabajo, 2- observación y registro de los principales problemas de conservación en los senderos y áreas aledañas a los mismos en cada tramo, 3- generación de propuestas de rehabilitación ecológica y recomendaciones específicas para los senderistas.

En este trabajo se describen los resultados del primer tramo estudiado que abarca desde la base del Cerro Catedral hasta su unión con la picada eslovena, tramo que abarca aproximadamente 5 km. Los principales problemas de conservación detectados mediante el diagnóstico ambiental fueron: ensanchamiento de los senderos; creación de senderos secundarios; erosión de los senderos; creación de áreas de descanso espontáneas aledañas a los senderos; y alteraciones importantes sobre el sustrato y la vegetación en las áreas de los miradores habilitados por Parques Nacionales.

Se concluye que los problemas de conservación detectados pueden corregirse mediante acciones concretas de rehabilitación de los senderos como así también involucrando a los usuarios tanto en el cuidado como en las actividades de rehabilitación.

Introducción

Este trabajo da a conocer una experiencia de investigación que se está desarrollando desde el año 2019 en el marco de una Maestría en Ambiente

y Desarrollo Sustentable, de la Universidad Nacional de Quilmes. El objetivo del trabajo es describir el diagnóstico ambiental de los senderos troncales al Refugio Frey a fin de generar propuestas para un uso sustentable de los mismos.

En los Parque Nacionales (PN) de la Patagonia Argentina existen numerosos senderos, aspecto que la convierte posiblemente en la región de Argentina con mayor desarrollo ecoturístico (Chehébar, 2004). En la zona sur del Parque Nacional Nahuel Huapi (PNNH) existe una red de senderos y refugios constituida por un conjunto de sendas y picadas de diversa dificultad que conectan áreas naturales del PN con áreas de los alrededores de San Carlos de Bariloche, como por ejemplo el sendero al Cerro Bella Vista o a la cumbre del Cerro Goye (Bariloche Trekking, 2021). A su vez, cuenta con servicios de refugios de montaña administrados por el Club Andino Bariloche. Dentro del macizo del Catedral se encuentran los refugios Frey, San Martín (Laguna Jakob) e Italia (Laguna Negra), mientras que en el área del Tronador están asentados los refugios Otto Meiling (Tronador), Agostino Rocca (Paso de las Nubes) y Viejo Tronador (Bariloche Trekking, 2021). El número de visitantes que acceden a ellos ha registrado un incremento de 1.544 a 15.210 entre el 2010 y el 2014, aumento que trae aparejado mayores problemáticas para la conservación y manejo en el área de implementación de los refugios, áreas colindantes y la red de senderos (APN, 2019). Las actividades de montaña como experiencia de conquista, de desafío a la naturaleza, han generado aumento de impactos ambientales y sociales negativos, por lo tanto, es necesario trasponer la idea de la recreación en la naturaleza como un derecho individual y generar un nuevo paradigma de estas actividades recreativas - deportivas y la conservación del medio natural (Cánepa et al., 2013).

El PNNH cuenta con numerosos objetivos de conservación tales como conservar muestras representativas de los ecosistemas andino norpatagónicos, conservar la biodiversidad y patrimonio cultural, proteger las cualidades paisajísticas, promover la oferta turística sustentable, contribuir al desarrollo local, y promover la investigación de los aspectos naturales, culturales y sociales, propios del área protegida (AP), según el Plan de Gestión de PNNH (APN, 2019). El Plan de Gestión es un documento técnico que establece una zonificación interna de manejo, donde se contempla el uso público. Se entiende por uso público al conjunto de programas, servicios, actividades y equipamientos que, independientemente de quien los gestione, deben ser provistos por la Administración del espacio protegido con la finalidad de acercar a los visitantes a los valores naturales y culturales de éste, de una forma ordenada, segura y que garantice la conservación, la comprensión y el aprecio de tales valores a través de la información, la educación y la interpretación ambiental (Gómez-

Limón García y García Ventura, 2014).

Los espacios naturales protegidos se han convertido, en la actualidad, en un destino turístico de primer orden y se lo denomina turismo de naturaleza (Flores Ruiz y González, 2012). Según la Organización Mundial de Turismo, cada vez existen más turistas que desarrollan actividades de aventura, deporte y conocimiento de la cultura en los entornos naturales de los lugares que visitan (Gómez-Limón García y García Ventura, 2014). El senderismo en el PN es una actividad creciente, dado que cuenta con una importante red de sendas habilitadas y de refugios de montaña (APN, 2019). Debido a que los visitantes buscan acceder a lugares prístinos y alejados, existe una tendencia al incremento del senderismo que puede llevar asociada la apertura de nuevas sendas, reapertura de otras antiguas, habilitación de cabalgatas y/o construcción de nuevos refugios de montaña (APN, 2019). Bajo el contexto de pandemia debido al COVID-19, el senderismo en Patagonia ha cobrado aún más importancia, dado que aumentó el número de visitantes que recorren distintos senderos y/o se dirigen a los refugios de montaña (Roncarolo, 2021). Y esto ha sobrecargado el uso de los senderos y áreas de descanso en los diferentes ambientes que atraviesan los senderos.

A fin de proteger el ambiente y no sólo facilitar el paso de los senderistas, es prioritario que los senderos se manejen con un enfoque sustentable, tanto durante su construcción como en su mantenimiento (Chehébar, 2004). La construcción y uso de los senderos puede implicar modificaciones importantes del medio natural y afectar el objetivo de conservación de un área protegida (AP). Las alteraciones dependen tanto de la fragilidad del medio natural como del número de visitantes, su distribución temporal y espacial; son los impactos más comunes (Tacón y Firmani, 2004): (a) los impactos sobre el medio físico y el paisaje como la compactación de suelos en áreas transitadas, los cambios en la red de drenaje, el aumento de la erosión, la perturbación de cauces, el riesgo de incendios, la acumulación de basuras y la pérdida de calidad visual y acústica del paisaje; (b) impactos sobre la fauna; y (c) impactos sobre la flora como daños puntuales en la vegetación de áreas transitadas o presencia de especies exóticas. La evaluación de los efectos generados por la actividad deportiva y la recreación en la montaña es prioritaria para fortalecer la gestión y disminuir los impactos indeseables (Dujisin, 2020).

Finalmente, se destaca que, a nivel provincial, específicamente para las actividades de montaña se presentó un proyecto de Ley en el año 2020, -aún no aprobado ante la Legislatura de Río Negro (Proyecto de Ley N° 546/2020)- en el cual se solicita declarar al montañismo como deporte y actividad de interés público, cultural y socio-recreativa, a fin de fomentar el montañismo y la protección de los accesos a la montaña. En este contexto, la información

relevada en este trabajo es clave para el uso sustentable de dicha actividad en los senderos de la región.

Metodología aplicada

El Refugio Emilio Frey se encuentra ubicado a 1.740 metros de altitud en el sector Sur del Cerro Catedral (Figura 1), a orillas de la Laguna Toncek. Según el Plan de Gestión del Parque, pertenece al sector de Área de Uso Público Extensivo, Reserva Nacional Nahuel Huapi (APN, 2019). Este es el refugio más visitado de toda el área de montaña, con más de 10.000 visitantes al año, cuya mayor demanda de visitas ocurre entre los meses de octubre a mayo (Skvarca et al., 2010).

El trabajo de investigación posee autorización Parques Nacionales (DRPN - N° 1727), y se está realizando en diferentes etapas. En la primera etapa que se presenta en esta ponencia abarca el sendero troncal desde su recorrido en la base del cerro Catedral hasta la intersección con la Picada Eslovena y comprende una longitud de 5 km. aproximadamente. El inicio del sendero se ubica a los 1.061 metros s.n.m. y recorre 9,60 km, hasta el refugio Frey, ascendiendo 680 metros en altitud. En el primer tramo en estudio, el sendero atraviesa diversas comunidades vegetales: bosque puro de *Nothofagus dombeyi* (coihue), bosquetes de *Nothofagus pumilio* (lenga), matorral postfuego en un sector de bosque puro de *Austrocedrus chilensis* (ciprés), que data del Incendio forestal del año 1999, que llega hasta el cruce con la Senda o Picada Eslovena. Se recorrió el tramo a fin de observar todas las problemáticas existentes en el sendero y áreas aledañas al mismo afectadas por el tránsito de senderistas, según Chehébar (2004) y Barros et al. (2013).

Resultados y conclusiones

En el Cuadro 1 se presentan los principales tipos de problemas detectados en el sendero y áreas aledañas al mismo, así como también las propuestas de mejora y aspectos en los que debería involucrarse a los usuarios. Creemos que sumar a dichas actividades a docentes y alumnos de la carrera de Educación Física permitiría una participación comunitaria en territorio de los integrantes de dicha carrera, como así también permitiría una articulación institucional entre las instituciones participantes (PN, CRUB, INIBIOMA, entre otras). En la Figura 2 se muestran los principales problemas detectados en el tramo: base del cerro Catedral-Intercepción con la Picada Eslovena.

Cuadro 1: Diagnóstico ambiental sobre el tramo del sendero estudiado, donde se detallan los principales problemas de conservación, como así también las propuestas de mejora y pautas para trabajar con los usuarios.

Problemas ambientales	Propuestas de manejo	Pautas para trabajar con los senderistas
Ensanchamiento del sendero	Implementar medidas de rehabilitación y manejo de la vegetación a fin de reducir el ancho de estos.	Circular en fila sin salir del sendero, debido a que circular pisando el borde del sendero, lo ensancha, deteriora la vegetación y aumenta la erosión (Cole, 2004).
Creación de senderos secundarios	Implementar medidas de rehabilitación a fin de mejorar el sustrato y favorecer la revegetación en los senderos secundarios no habilitados.	No acortar camino en los zigzags o caracoles, debido a que circular por la línea de máxima pendiente "atajos" produce un alto grado de erosión (Chehébar, 2004).

Erosión del sendero	Implementar medidas de control de la erosión mediante mejoras en el sustrato, colocación de escalones si es necesario, y correcciones de las barreras de contención del agua que no estén funcionando correctamente.	Ídem ensanchamiento del sendero.
Presencia de áreas de descanso espontáneas no habilitadas.	Cierre y rehabilitación de dichas áreas.	Utilizar exclusivamente las áreas de descanso habilitadas para tal fin, que se indican en la cartelería.

<p>Presencia de papel higiénico en áreas aledañas al sendero y a los miradores establecidos por PN.</p>	<p>Generar propuestas de prácticas de bajo impacto en los medios naturales, como las que se indican en el folleto de Prácticas de bajo impacto (2021), de la Reserva de la Biósfera Andino Norpatagónica de Argentina.</p>	<p>En áreas sin baño, realizar las deposiciones en un pocito de unos 20 cm de profundidad, lejos de cursos o cuerpos de agua (> 60 m) y luego cúbralo con tierra, llevándose el papel higiénico junto con los residuos. Lo más adecuado es recoger el papel higiénico y los excrementos, en bolsas de nylon o recipientes, hasta su eliminación en contenedores específicos.</p>
<p>Deterioro de la vegetación y del suelo de los miradores establecidos por PN.</p>	<p>Adecuar los miradores, estableciendo un límite geográfico de los mismos y dentro de dichos límites, delimitar los senderos específicos para transitar.</p>	<p>Evitar circular pisando las plantas, en muchas áreas la vegetación no puede recuperarse naturalmente luego de un alto tránsito.</p>
<p>Presencia de especies exóticas invasoras.</p>	<p>Eliminar las especies invasoras. En el tramo en estudio se observaron renovales de cerezo (<i>Prunus avium</i>).</p>	<p>No arrojar residuos orgánicos que potencialmente puedan ser un foco de propágulos de especies invasoras, y retornar con todos los residuos.</p>

Figuras:



Figura 1: Senderos de Acceso al Refugio Frey, ubicado en PNNH (Río Negro, Argentina). En naranja se muestra el tramo desde la base del cerro Catedral, en color azul la Picada Eslovena que corresponde al tramo desde la seccional del Lago Gutiérrez, hasta el cruce de las sendas y en color magenta se muestra el tramo final de ascenso al refugio. Elaboración propia a partir de Google Earth.

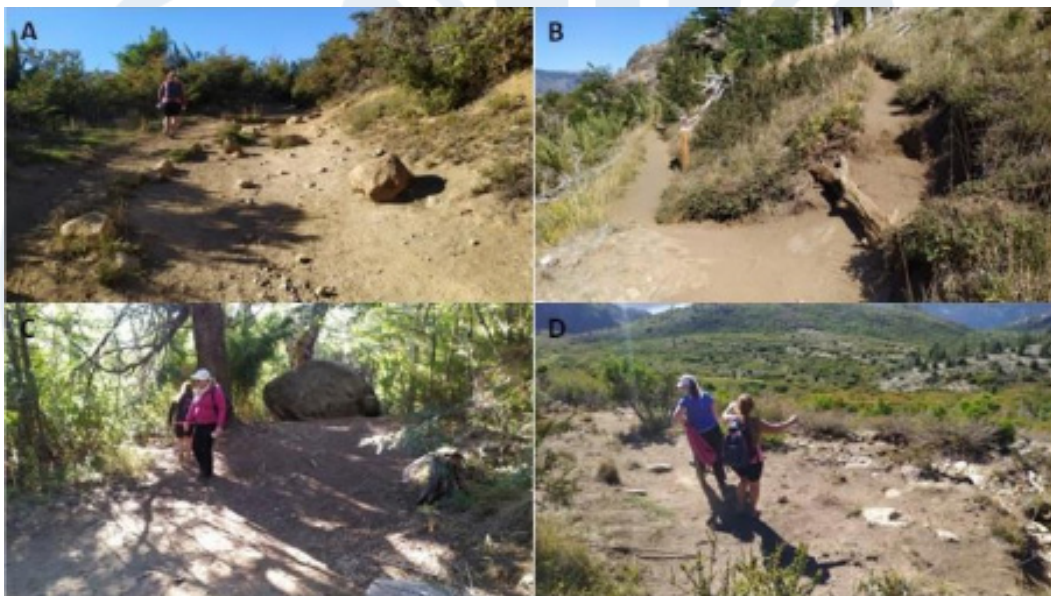


Figura 2: Fotografías de algunos de los problemas detectados en el diagnóstico ambiental en el tramo base del cerro Catedral-Intercepción con la Picada Eslovena: (A): ensanchamiento de senderos, (B) creación de senderos secundarios, (C) áreas espontáneas de descanso no habilitadas donde se observa erosión del suelo y baja cobertura vegetal, (D) áreas de miradores habilitadas, fuertemente impactadas por el uso no organizado de los mismos. Fotos: Axel Lehr.

Referencias bibliográficas

- APN, 2019. Plan de Gestión del Parque Nacional Nahuel Huapi. San Carlos de Bariloche, Argentina. Administración de Parques Nacionales Argentina.
- Bariloche Trekking, 2021. Disponible en: <https://www.barilochetrekking.com>. Fecha de acceso: 21 de enero de 2021.
- Barros, A., Gonnet, J., y Pickering, C. (2013). Impacts of informal trails on vegetation and soils in the highest protected area in the Southern Hemisphere. *Journal of Environmental Management*, 127: 50-60.
- Cánepa, L.R., y Encabo, M.E. (2013). Montañismo en Áreas Naturales Protegidas: Trekking y Ascenso en la Ruta Noroeste del Volcán Tromen. 10^{mo} Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata.
- Chehébar, C.E. (2004). Diseño, construcción y mantenimiento de senderos en áreas naturales. San Carlos de Bariloche, Argentina: Editorial Delegación Regional Patagonia, Administración de Parques Nacionales.
- Cole, D.N. (2004). Impacts of hiking and camping on soils and vegetation: a review. En: R. Buckley (Ed.) *Environmental Impacts of Ecotourism*. Australia: CABI pp. 41-60.
- Dujisin, P.N.R. (2020). Impactos ambientales generados por la actividad deportiva, recreativa y turística en alta montaña: análisis de la cordillera de la Región Metropolitana de Santiago, Chile. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37: 62-69.
- Flores Ruiz, D., y González, M.D.L.O. (2012). La demanda turística internacional. Medio siglo de evolución. *Revista de economía mundial*, 32: 127-149.
- Gómez-Limón García J., y D. García Ventura. (2014). Capacidad de acogida de uso público en los espacios naturales protegidos. Madrid, España: Editorial Organismo Autónomo Parques Nacionales.
- Prácticas de Bajo Impacto. (2021). Folleto de la Reserva de la Biosfera Andino Norpatagónica de Argentina. Disponible en: <https://www.facebook.com/practicabajoimpacto>. Fecha de acceso: 5 de mayo de 2021.
- Proyecto Ley Nº 546/2020. Legislatura de Río Negro, 27 de julio de 2020. Disponible en: <https://web.legisrn.gov.ar/legislativa/proyectos/verc=P&n=546&a=2020>. Fecha de acceso: 20 de febrero de 2021.
- Roncarolo, L. (2021). Trekking y montaña: el gran atractivo para los turistas en Bariloche. *Diario Rio Negro*. Disponible en: <https://www.rionegro.com.ar/trekking-y-montana-el-gran-atractivo-paralos-turistas-en-bariloche-1653728/>. Fecha de acceso: 14 de febrero de 2021.
- Skavarca, V., Perucci, L., y Córdoba, V. (2010). El Sistema de Refugios de Montaña en el Parque Nacional Nahuel Huapi: aportes para el desarrollo sustentable de Bariloche (Argentina). *Labor e Engenho*, 4 (4): 25-45.

Tacón, A., y Firmani, C. (2004). *Manual de senderos y uso público*. Valdivia, Chile. Editorial: Programa de Fomento para la Conservación de Tierras Privadas de la Décima Región.



Mesa: JUEGO Y JUGAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

El Juego como contenido: algunas tensiones y posibilidades

Matías Lanza, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

La intención de este trabajo es la de analizar y problematizar la enseñanza del juego en las clases de Educación Física, partiendo de su consideración como saber propio de la disciplina. Para esta tarea, en un primer momento, nos centraremos en los términos *contenido* y *saber*, a modo de establecer un marco a partir del cual problematizar la enseñanza del juego.

Una vez delimitados algunos de los conceptos, recuperaremos algunas de las principales características que sobre el juego han aportado algunos de los autores de referencia sobre la temática, con el fin de problematizar de, acuerdo a estos saberes, algunos usos posibles de encontrar en la clase de Educación Física en relación al juego como contenido propio de la disciplina. Finalmente, se plantea la posibilidad de un posible abordaje del juego a través de su misma creación como ficción a través de una historia.

Introducción

Al reconocer al juego como uno de los contenidos propios de la Educación Física, se volverá necesario, en principio, definir qué entendemos por contenido. Es así que, siguiendo lo expuesto por Crisorio, podemos comenzar definiendo a los contenidos como "formas y saberes culturales socialmente construidos, organizados y acumulados cuya transmisión lleva el sentido de asegurar y custodiar la «humanización» del hombre, es decir, de socializarlo" (1995: 10). Entendiendo que la Educación Física considera generalmente como sus grandes contenidos a la gimnasia, los juegos, los deportes, las prácticas acuáticas y de vida en la naturaleza.

Es importante comprender que al adoptar una definición a partir de la cual entender a los contenidos, a su vez, estamos delimitando una determinada forma de entender a la enseñanza. Es decir, que una vez aceptado el hecho de que los contenidos refieren a formas y saberes culturales socialmente construidos estamos, por ejemplo, aceptando que trabajamos con un tipo de conocimiento que es público, y, por lo tanto, no es privado; siendo los segundos, propios más de profetas que de profesores (Stenhouse, 1991). En consecuencia, al asumir estas características de los contenidos, entendemos también que toda referencia a la constitución genética de los sujetos quedará

por fuera de su concepto, pues escapa a las formas y saberes propios de la cultura. Esto significa que el análisis aquí propuesto no tomará al sujeto como punto de partida sino a las prácticas corporales, atendiendo especialmente al Juego como parte de ellas, con la intención de problematizarlo, no como un medio, sino como un *saber* con valor en sí mismo.

Para referir al juego como *saber* será necesario aclarar que seguiré lo planteado por Behares, cuando lo diferencia de *conocimiento*, entendiendo a este último como todo representado, como una estructura cerrada –pero a su vez fracturada por el saber–, verosímil. Mientras que el saber “es un orden externo a la representación. Es del orden de un real, de la falta que no se puede representar porque falta” (2013: 251). Para el autor, sin *saber* no hay posibilidad de enseñanza, y este saber siempre se ubicará en el plano del imposible. Es decir, que frente a esta falta es que nos ocupamos de elaborar una serie de saberes que queden establecidos como conocimientos, pero siempre entendiendo que serán incompletos, y, por lo tanto, implicarán una búsqueda constante.

El Juego como saber

Una vez expuesto aquello que entendemos por *contenido* y por *saber*, podemos comenzar a pensar una manera de abordar al juego que contemple lo dicho hasta aquí. En este sentido, bien podría considerarse al juego como el saber por excelencia en donde la falta, ese imposible, más se hace presente, quizás debido a la gran dificultad que implica reducirlo a una definición que lo abarque. Será entonces que, siguiendo la concepción de Behares, podemos recurrir a algunos de los autores que se han dedicado al estudio del juego, y a través de los cuales se han establecido ciertos saberes para comenzar a pensar su abordaje desde la Educación Física. A tal propósito, tomaré como referencia algunas de las características otorgadas al juego en la obra de Huizinga (1957); así como en Scheines (1998); y en los CBC (1995).

Al consultar los CBC de Educación Física, encontramos que al hablar sobre juegos nos dice:

Los juegos son manifestaciones concretas de esta forma originaria que orienta la acción hacia actividades no necesariamente productivas. [...] La privilegiada relación que el juego establece entre la realidad interior y exterior, la posibilidad que brinda de moverse en un espacio intermedio, lo vincula al ejercicio de la imaginación, la invención y la expresión creadoras, proporcionando a niños y niñas una zona de actividad libre de acechanzas, un área de experiencia sin apremios ni sanciones, que les permite asimilar la realidad a su yo y descansar de las exigencias de adaptación que el medio y los adultos les imponen (1995: 302).

Para Scheines “el juego no es una actividad como cualquier otra [...] adentro, el sentido común, el buen sentido, la vida «real», no funcionan” (1998: 14). Según la autora, frente al caos y sinsentido que representaría nuestra existencia, se presenta el juego como posibilidad concreta de un mundo con sentido definido; un sitio protegido y ordenado, con ciertos límites, que, al cumplirlos, garantiza la llegada hacia un determinado lugar.

A su vez, para Huizinga (1957) el juego es ante todo libre, con un espacio y tiempo propio; y refiere al campo sobre el que necesariamente todo juego se desarrolla, como un lugar en donde se crea orden a un mundo imperfecto. Resalta la presencia de tensión como otra de sus características, motivada por la presencia de la incertidumbre y el azar.

Considerando estos aportes, podemos dar cuenta de que sí existe un punto de acuerdo entre estas tres apreciaciones. El juego se diferencia de la vida corriente; es una acción que se sale de la vida cotidiana. En los tres casos se toma al juego como algo aparte, diferente de lo que llamamos vida real, con un espacio y tiempo propio, los cuales brindarían una protección sobre el afuera. Partiendo de este supuesto, podríamos comenzar a pensar en que un abordaje sobre el juego como *saber*, desde la Educación Física, tendría como primera tarea intentar poner en acción esta ficción en la que encontramos acuerdo. Sin embargo, al momento de analizar la práctica, encontramos que las formas de abordar el juego no siempre se condicen con los saberes que sobre él se han establecido. Así, por ejemplo, al leer el texto de Aldao, Nella, Taladriz y Villa (2011) damos cuenta de que históricamente el juego ha sido impregnado por discursos que poco tienen que ver con su concepción como saber propio de la Educación Física, entre ellos el de la *infantilización*, el *eficientismo pedagógico* y la *psicologización*. Se ha tomado al juego solo como “un medio para...”; recién a partir de los años 90 comenzó a desprenderse de esa visión utilitarista. A su vez, estudios recientes como los encontrados en Ron y Fridman, nos indican que “observamos que el juego y el jugar practicados en la escuela no necesariamente son siempre algo libre o espontáneo” (2019: 14), aunque aclarando que esto no los vuelve menos juego ni imposibilita su práctica. Pensamos entonces, ¿es el juego que caracterizan los textos, y que hemos estudiado, posible de encontrar en nuestras clases en la escuela?

Problematizando la práctica

Con la intención de superar esa visión que toma al juego como medio, a continuación, intentaremos problematizar algunos aspectos de la enseñanza del juego a partir de considerarlo como Saber.

Como primera cuestión, quisiera reflexionar sobre algunas tensiones que encuentro en el dualismo juego como ficción-realidad. He mencionado

anteriormente la diferencia existente -desde las perspectivas expuestas en los Cbc, en Huizinga y en Scheines- entre la realidad perteneciente a la vida cotidiana y la ficción propia del juego, pero ¿qué tan delgada es la línea que separa estas realidades? ¿Son realmente ajenas la una de la otra?

Diría que juego y realidad son tan distintos como inseparables. El juego irrumpe en lo cotidiano, de eso no hay dudas, pero lo hace como una ficción permeable hacia una realidad que intenta invadirla de manera constante. En este sentido es que cabe preguntarnos si quizás el uso del término *ficción* debería ser tomado en su sentido literal, es decir, más relacionado a lo imaginario, a un fingimiento o un "como si"; pues tomarlo en ese sentido tentaría a pensar en el juego como una realidad que, por ser ficticia, carecería de incidencia en la realidad "verdadera". Esta perspectiva podría tentar a idealizar esa ficción creada en el juego, creyéndola impermeable a lo que sucede por fuera de ella. He aquí que, a mi parecer, se encuentra una de las mayores potencias, como así también una de las principales tensiones a tener en cuenta dentro del juego. Por ejemplo, Huizinga sostiene que "cuando termina, el juego cobra sólida estructura como forma cultural" (1957: 22). Basándonos en este razonamiento es que, al plantear al juego de la Educación Física como un saber con valor propio a enseñar, deberíamos contar con que pueda generarse un impacto en la realidad. Esto, a la vez que provechoso, da cuenta de la necesidad de una constante reflexión por parte de los profesores y profesoras ya que, debido a esta permeabilidad del juego respecto a la realidad, será de vital importancia revisar qué aspectos de esta realidad cotidiana atraviesan las prácticas lúdicas. Teniendo en cuenta que estas prácticas corporales son tanto históricas como políticas. En este sentido, podría entrar en tensión también la intervención docente, ya que aquella protección propia de la fantasía lleva a preguntarnos qué tipo de intervenciones y con qué intencionalidades poner en acción, con el fin de propiciar la enseñanza a la vez que intentamos no romper aquella ficción.

Como segunda cuestión, se ha dicho también que el juego debería ser ante todo libre y espontáneo, o una manifestación. Ahora bien, si pensamos al juego presente en una clase, ¿sería posible que cumpla alguna de estas características? Creo que aquí cabe preguntarnos si para propiciar una situación de enseñanza, esa libertad y espontaneidad a la que referimos, sería viable encontrar en todo momento. A su vez, ¿serían necesarias ser encontradas? ¿Serían este tipo de situaciones propias de una Educación Física que pretenda poner en acción un saber *sobre* juego, para poder jugar libremente?

Este punto me lleva a preguntarme por el tipo de consignas adecuadas a elegir a la hora de proponer un juego reconociéndolo como saber; pensando si a la hora de proponer una actividad damos lugar a consignas que dejen

espacio a esa libertad y espontaneidad, o si en cambio proponemos consignas destinadas más a una repetición de lo planteado por el o la profesora. Teniendo en cuenta, al mismo tiempo que, por lo dicho anteriormente, dichas consignas pretenderían iniciar una ficción.

Como tercer punto, creo necesario recordar que cuando hablamos de juego en Educación Física nos estamos refiriendo a uno de sus contenidos educativos, y como tal, hablamos de garantizar un derecho. Por tanto, será de importancia que la enseñanza del juego como saber valioso en sí mismo se adquiera desde una perspectiva educativa que pretenda ser crítica, poniendo a disposición de los y las estudiantes las herramientas necesarias para hacer uso del juego de forma independiente. Y para lograrlo, será primordial que se compartan y comprendan sus sentidos, sus significados, sus formas de producción y reproducción; en definitiva, los saberes que sobraron disponemos para posibilitar un constante devenir en el que la cultura del juego se signifique y re-signifique constantemente, y así adquirir sentidos renovados.

Para finalizar, queda por decir que uno de los objetivos del análisis hasta aquí realizado es el de repensar y fundamentar nuestras prácticas. Esto parte de considerar que, al momento de planificar nuestras clases y actividades, nuestras decisiones, sea de manera consciente o inconsciente, se sustentan en fundamentos teóricos que procesamos y enriquecemos de manera artesanal. Por lo tanto, aproximarnos a un saber sobre juego cuya reflexión nos permita vislumbrar qué entendemos de él -como así también aquello que no- también habilitará a pensar cierto tipo de estrategias que poco a poco se irán estructurando motivadas por la búsqueda del imposible. De este modo, problematizar aquello que entendemos por juego podría propiciar que, al momento de ponerlo en acción, tengamos en claro los qué y para qué de su enseñanza, para alcanzar un cómo con mayor sentido.

Pensando en una propuesta de enseñanza

En consecuencia, de aquí se desprende la propuesta que acompaña este trabajo, y es que: si entendemos al juego como una realidad aparte, un micro-universo a construir, entonces, ¿no podrían nuestras prácticas orientarse a producir esos universos? Frente a la dificultad de interpretar la subjetividad que implica el jugar de un modo lúdico, ¿podría una historia que contextualice nuestra propuesta de juego disponer de los "ingredientes" necesarios para dar cuenta de que, al jugar, estamos participando de una realidad diferente de la que llamamos vida real, a la vez que nos permitimos construirla y analizarla por fuera? En este sentido, pienso que el hecho de valernos de una historia mediante la cual abordar y dar comienzo al juego desde su estructura podría favorecer su tratamiento con fines relacionados a la producción de nuevos

conocimientos en relación al juego como saber.

Una historia, entendida como toda aquella narración, suceso o aventura, narrada de manera oral o escrita, que relata un hecho -real o ficticio- a partir de la cual se considere pueda derivar en acciones cuya intencionalidad sea conformar un juego. A partir de entonces, la enseñanza del juego se iniciaría desde su misma creación u origen. En este punto resulta interesante remarcar la posibilidad de valerse de obras literarias como una fuente inagotable desde la cual obtener esas historias.

A partir de la selección de una historia, quedaría por tarea ordenar esa realidad paralela. Esto habilitaría la resolución del juego en conjunto con todos los integrantes de la clase: analizar la historia, extraer los conceptos centrales a aprehender mediante el juego, situarnos en un espacio acorde a su desarrollo, acordar reglas, tejer conflictos, alianzas, intereses y objetivos. Y así, llegar a la elaboración de una situación lúdica, cuyos jugadores se comprometerán (o no) a sostener. Teniendo en cuenta que dicho compromiso se verá limitado por ciertas condiciones lúdicas, es decir, el conjunto de límites que bosqueja la situación lúdica, como pueden serlo el lugar de juego, la relación entre los participantes, la aceptación de las reglas, etcétera.

Para finalizar, y a partir de todo el recorrido realizado, entiendo que pensar al juego como un saber propio de la Educación Física capaz de producir nuevos conocimientos significa, en primer lugar, construir un fundamento que sustente y oriente nuestras prácticas; en segundo lugar, que esos conocimientos a producir estén relacionados al juego como un saber con la potencia de transformar la realidad, y que su utilización no puede escapar a la premisa de enseñar sobre juego para jugar libremente.

Referencias bibliográficas

Aldao, J., Nella, J., Taladriz, C. y Villa, E. (2011). Una genealogía del Juego en la historia de la Educación Física Escolar. Inédito.

Behares, L., (2013). Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza. En Southwell, M y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

CBC de Educación Física. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación.

Crisorio, R. (1995). Enfoque para el abordaje del CBC desde la Educación Física. *Serie Pedagógica Nro. 2*, La Plata: UNLP.

Huizinga, J. (1957). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé.

Ron, O. y Fridman, J. L. (Coords.). (2019). *La educación física en la escuela y su enseñanza: Homogeneidades, diversidades y particularidades*. (Diálogos

en Educación Física; 2). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar>

Scheines, G. (1998) *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.



-Juego y deporte en la sociedad. Revisión y comprensión de prácticas autotélicas de vida activa

Ivana Rivero y Viviana Gilleta, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resumen

Se presenta el programa de investigación "Juego y deporte en la sociedad. Revisión y comprensión de prácticas autotélicas de vida activa", dirigido por la Dra. Ivana Rivero, aprobado y financiado por SECyT- UNRC. 2020 - 2022. Res. Rec. N°083/2020. Programa que tiene por objetivo conocer y comprender prácticas y discursos sobre juego y deporte en la sociedad, está integrado por dos proyectos de investigación que entienden el Juego y el Deporte como prácticas (Bourdieu 2007; Foucault, 1968) autotélicas (Elías y Dunning, 1995) de vida activa (Arendt, 2005), que participan en el proceso de regulación y control de los cuerpos en las sociedades modernas, proceso en el que la educación ha hecho y hace lo suyo.

Ambos proyectos son investigaciones mixtas de diseño inmerso, donde se recolectan datos cuantitativos para mejorar un diseño cualitativo. Primero se buscan ideas acerca del Juego y el Deporte en convocatorias, programas, proyectos, propuestas implementados en la ciudad de Río Cuarto. Luego, se analizan particularidades de las situaciones de Juego y Deporte en distintos escenarios, reconociendo las condiciones materiales (lugares, juguetes, juegos) y simbólicas (tiempos, jugadores, coordinadores) en que acontecen.

El primer hecho es el tratado internacional sobre los derechos del niño que en 1924 provocó la aparición de instrumentos legales (Convención de los Derechos del Niño, Ley del Deporte) y de organizaciones no gubernamentales dedicadas al juego y al deporte, que generan acciones territorializadas de alto impacto social y demandan la producción de conocimientos.

La construcción del programa

El inicio del programa surge con el estudio de los hechos académicos que posicionaron el juego como objeto de estudio. Se identifican cinco líneas, dos de ellas hacen dialogar juego, deporte y sociedad. Desde el estructuralismo, la praxiología motriz (Parlebas, 2001) presenta la Teoría del Juego motor y desde la teoría social crítica, la educación de los cuerpos presenta la Teoría de los Juegos desde la perspectiva de los jugadores, (Rivero, 2012) línea a la que aporta este Programa.

El objetivo del programa pretende conocer y comprender prácticas y discursos sobre juego y deporte en la sociedad. Está integrado por dos proyectos que entienden el Juego y el Deporte como prácticas (Bourdieu, 2007 y Foucault,

1968) autotélicas (Elías y Dunning, 1995) de vida activa (Arendt, 2005), que participan en el proceso de regulación y control de los cuerpos en las sociedades modernas, proceso en el que la educación ha hecho y hace lo suyo (Scharadrosky, 2019).

Ambas son investigaciones mixtas de diseño inmerso en las que se recolectan datos cuantitativos para mejorar un diseño cualitativo. Primero se buscan ideas acerca del Juego y el Deporte en convocatorias, programas, proyectos, propuestas implementadas en la ciudad de Río Cuarto. Luego, se analizan particularidades de las situaciones de Juego y Deporte en distintos escenarios, reconociendo las condiciones materiales (lugares, juguetes, juegos) y simbólicas (tiempos, jugadores, coordinadores) en que acontecen.

La Declaración de Ginebra de 1924 provocó la aparición de instrumentos legales (Convención de los Derechos del Niño, Ley del Deporte) y organizaciones no gubernamentales dedicadas al juego y al deporte que generan acciones territorializadas de alto impacto social que demandan producción de conocimientos y se constituyen en corpus de análisis del programa.

El grupo de trabajo está constituido por la proyección académica gestada por el profesor Sergio Centurión en el Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En 1998 se incorpora Conocimiento y Juego (primera asignatura en la formación docente del país que toma al juego como objeto) al plan de estudios de Profesorado de Educación Física. El profesor, que también era responsable de Sociología de la Educación, asumió su dictado, junto a Juego para el Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial, y Deportes para Ciencias Económicas.

La confección de Trabajos Finales de Licenciatura acercó en el 2000 a las directoras y codirectora de los proyectos que integran el Programa a las asignaturas antes mencionadas, quienes completan su formación académica de posgrado y permanente, en tres universos conceptuales: Juego, Deporte y Sociedad atravesados por la Formación Docente en la Universidad Pública.

Una copiosa producción académica marca el sentido de las investigaciones que conforman el programa. Tesis de posgrado, becas de investigación, comunicaciones en eventos académicos, artículos en revistas, capítulos de libro y libros, en paralelo al desempeño en la gestión universitaria, dan cuenta del compromiso con la UNRC. En este regazo se incluyen docentes recientemente incorporados al Departamento de Educación Física como promesa de maduración académica en docencia de grado, posgrado, investigación, extensión y gestión.

Juego y Deporte son los objetos de estudio abordados por los Proyectos que integran el Programa; son, además, objetos de enseñanza a los que el equipo de trabajo se aboca en la formación de grado. Juego y Deporte constituyen una constante en el campo de la educación física, educación de los cuerpos;

remiten a prácticas autotélicas, que tienen fin en sí mismo, que generan tensiones agradables asociadas al bienestar de las personas. Precisamente, las sensaciones que despiertan alimentan el gusto por su práctica reiterada en distintos contextos sociales y culturales.

Si bien Juego y Deporte son dos objetos de estudio y de enseñanza diferentes, todo Deporte nace de un Juego, cuestión que ha dado origen a una amplia gama de juegos de competencia, y lo que se ha dado en llamar juegos deportivos. Es en esta cuestión que se asienta la ambigüedad del lenguaje cotidiano, el uso indistinto y solapado de conceptos asociados al Juego y al Deporte que requiere estudio y producción (como el uso del concepto jugadores que juegan para remitir a deportistas que brindan un espectáculo).

La necesidad de estudiar y producir conocimientos sobre dos objetos de estudio y de enseñanza, centrales en la formación profesional docente de Educación Física, motiva la conformación del Programa.

Las dos investigaciones que integran el Programa comparten el diseño metodológico, de modo que, el ritmo de trabajo de ambos irá acompasado. Así mismo, las temáticas centrales actualmente devienen objeto de estudio de dos becas de investigación (una de grado, otra posdoctoral en Conicet), dos proyectos de tesis doctorales (uno en UNRC, otro en UCC), dos tesis de maestría avanzadas (una en UNRC, otra en UNTUC), trabajos finales de licenciatura, y nuevos proyectos de tesis de maestría que inician su construcción, cuya dirección y codirección gravitan en el seno del equipo.

Esta particularidad exige momentos de trabajo, lectura y producción individual de cada integrante del equipo, momentos de articulación de esfuerzos en duplas o tríos en función de los intereses y gustos personales, y momentos de reunión de equipo (breves e intensos) destinados a tres tipos de tareas: compartir y discutir avances, acordar, discutir y proyectar tareas hasta la próxima reunión (ya sean de lectura, trabajo de campo, escritura, evaluación) y cuidar el bienestar del grupo haciendo de cada encuentro un momento agradable y ajustado a las preferencias mayoritarias. Porque la comunicación e intercambio entre los integrantes del equipo debe ser fluida, los encuentros presenciales serán potenciados por uso de redes informáticas (Google Drive, Skype, aula virtual de la UNRC).

Las actividades conjuntas del programa responden acordar días y horarios para reunirnos y modalidad de trabajo, socializar y discutir lo hecho y proyectar: confeccionar el cronograma de reuniones mínimas en cada cuatrimestre en función de las tareas conjuntas del Programa y con los eventos académicos programados, conocer las asignaturas de desempeño, los proyectos y búsquedas de los distintos miembros del programa en el proceso de formación permanente, para identificar escenarios de Juego y Deporte a estudiar con

mayor afinidad. Reconocer el universo conceptual existente en el estudio del Juego y el Deporte, identificando los autores que aportan a las discusiones epistemológicas y metodológicas.

Otra actividad responde a gestionar el vínculo interinstitucional en las instituciones, organizaciones gubernamentales, no gubernamentales para acceder a los documentos (proyectos, programas, convocatorias, leyes) sobre Juego y Deporte a analizar, identificando y /o reconociendo a sus respectivos informantes clave.

Acordar la organización y coordinación del ingreso al campo, esto implica, por un lado, revisar y ajustar instrumentos de recolección de datos (análisis de documentos, entrevistas y observación con registro de casos seleccionados), y prepararse para aplicarlos. Por otro lado, acomodar los escenarios a estudiar en función de las preferencias de estudio de los integrantes del equipo. Visualizar los resultados de la primera parte, acordar los criterios de selección de casos a estudiar en cada escenario y preparación de la entrada al campo de la segunda parte de la investigación.

En esta etapa se desarrollará la organización de espacios de formación para el equipo: con rondas de estudio y discusión con especialistas en temas, autores y/o decisiones metodológicas que graviten en las discusiones.

Difundir y publicar en eventos científico-académicos las producciones realizadas en los proyectos y en el programa, y publicaciones conjuntas que compilen las producciones de cada año a fin de potenciar la continuidad y crecimiento del Programa. Presentamos, a continuación, un bosquejo de los proyectos destacando los momentos metodológicos a desarrollar y las actividades propias de ambos.

Sobre el proyecto juego en la sociedad

El juego es una práctica autotélica de vida activa arraigada a la cultura presente en la vida cotidiana de la sociedad, cuyas particularidades quedan definidas en su territorialización. Es un universal cultural reconocido, derecho de los niños y niñas, extensible a los sujetos de derecho, que inspira un sin número de acciones en el marco de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, institucionales, que demandan producción de conocimientos y profesionales calificados.

Este proyecto tiene por objetivo conocer y comprender prácticas y discursos sobre juego en la ciudad de Río Cuarto. Para ello, se propone una investigación mixta de diseño inmerso, se recolectan y analizan datos cuantitativos para mejorar un diseño cualitativo.

Se identifican ideas sobre juego en convocatorias, programas, proyectos, propuestas dedicados al juego en la ciudad de Río Cuarto, reconociendo y

analizando en ellas las condiciones materiales (lugares, juguetes, juegos) y simbólicas (tiempos, jugadores, coordinadores) en que acontecen las situaciones lúdicas en distintos escenarios.

Más allá del capital cultural atesorado en los juegos tradicionales, la posibilidad de jugar deviene en una construcción social. El juego acontece allí donde se dan condiciones de posibilidad. La disponibilidad de lugares, de tiempos, de juegos y juguetes para ser disfrutados por toda la población, son conquistas/deudas de la sociedad en determinado momento histórico que dan sentido al estudio del juego en el marco de la educación de los cuerpos.

La metodología de trabajo está pensada desde una investigación cualitativa que presenta un diseño flexible, no estándar (Marradi, Archenti, & Piovanni, 2007). Las decisiones metodológicas que se toman en esta investigación se definen especialmente para la ocasión. Por esta razón, se recolectan y analizan datos cuantitativos para mejorar un diseño cualitativo. Modo de proceder de la investigación mixta de diseño inmerso.

En un primer momento, se dedica a identificar ideas sobre juego en instituciones, convocatorias, programas, proyectos, propuestas dedicadas al juego en la ciudad de Río Cuarto. Se utilizan dos estrategias de recolección de datos: análisis de documentos y entrevistas semi estructuradas a informantes clave. La búsqueda se inicia por la subsecretaría de deportes y la de cultura de la ciudad de Río Cuarto, y aplicando la técnica "bola de nieve" se avanza en el reconocimiento de organismos no gubernamentales (Asociaciones, Fundaciones), institucionales de juego que se llevan adelante en la sociedad (escuelas, jardines de infantes, clubes, predios deportivos y recreativos, peloteros).

Siguiendo diferentes caminos en función de las posibilidades encontradas en el análisis de cada documento, se buscan y analizan registros textuales y de producción para encontrar ideas recurrentes que favorecen el acceso a las ideas del enunciador al compartirlas con sus pares y que representan a la comunidad discursiva.

En un segundo momento, y a partir de la información recolectada en el primer momento, se selecciona intencionalmente por muestreo teórico (Strauss y Corin, 2002) una propuesta por cada escenario que se constituya en caso a estudiar en profundidad (Stake, 1994). Esto a fin de conocer particularidades de las situaciones de juego en distintos escenarios. En el estudio de cada caso se realiza observación global, no participante (Yuni y Urbano, 2006) de situaciones de juego generadas, con registro fotográfico y lista de control de lugar de juego, ornamentación, momento de juego, jugadores, coordinadores, otros actores, juguetes, juego, intensidad del juego. Como sugieren los autores, se captan los atributos generales de la realidad a estudiar para pasar

de un nivel de realidad más amplio a uno más pequeño.

Para el análisis de los datos se utiliza el 'método de constante comparación'. Los datos se van quebrando y reorganizando en ideas recurrentes que permiten, dentro de ellas y entre ellas, la comparación y confrontación. Señalando diferencias y similitudes se conforman ejes de discusión y se identifican en ellos diferentes posturas (Glaser & Strauss, 1967).

Sobre le proyecto Deporte y Vida activa

La pretensión del proyecto es estudiar la diversidad de deportes (en los distintos grados de formalización), como prácticas autotéticas de vida activa en la ciudad de Río Cuarto, arraigadas a la cultura presente en la vida cotidiana de la sociedad, con características y costumbres propias de la región.

El objetivo del proyecto pretende conocer y comprender prácticas y discursos del deporte en la ciudad de Río Cuarto. Se identifican ideas concretas acerca del deporte en convocatorias, ordenanzas, programas, proyectos y propuestas de organismos e instituciones de la ciudad de Río Cuarto. Se describen prácticas de deporte en organismos e instituciones públicas y privadas a fin de reconocer particularidades de los distintos grados de formalización del deporte, y su implicancia en la vida activa del ciudadano.

Se propone una investigación mixta de diseño inmerso donde se recolectan y analizan datos cuantitativos para mejorar un diseño cualitativo.

El interés está situado en las prácticas y discursos del deporte como derecho de la población en el marco de una vida activa de los sujetos sociales en la ciudad de Río Cuarto. Los lugares, instituciones y espacios urbanos que presenta la ciudad, convocan a las diversas prácticas deportivas y juegos deportivos, en distintos horarios y días de la semana. Estos escenarios no siempre están pensados para el desarrollo de dichas actividades con intereses diferentes, pero permiten observar y sostener un momento agradable de movimiento, disfrute y sana competencia.

Se presentó una investigación cualitativa de diseño flexible, no estándar (Marradi, Archenti, & Piovanni, 2007), de modo que las decisiones metodológicas se definen especialmente. Se recolectan y analizan datos cuantitativos para mejorar un diseño cualitativo.

Es una investigación mixta que utiliza distintas estrategias de recolección de datos que permite avanzar de un estudio más amplio y genérico a la especificidad de casos intencionalmente seleccionados (Stake, 1994).

Se buscan y analizan ideas acerca del deporte en convocatorias, programas, proyectos, ordenanzas municipales y propuestas de la ciudad de Río Cuarto. En esta primera parte, se utilizan dos estrategias de recolección de datos: análisis de documentos y entrevistas semi estructuradas a informantes clave.

La búsqueda se inicia por el municipio de Río Cuarto, y, aplicando la técnica “bola de nieve”, se avanza en el reconocimiento de organismos no gubernamentales (asociaciones, fundaciones), institucionales (escuelas, predios deportivos y recreativos).

Tanto los documentos como las entrevistas serán textos analizados desde los registros textuales de la producción para encontrar ideas y compartirlas en la comunidad que da origen a la propuesta.

Luego se selecciona intencionalmente por muestreo teórico (Strauss y Corin, 2002) una propuesta por cada escenario que se constituya en caso a estudiar en profundidad (Stake, 1994). En el estudio de cada caso se realiza observación global, no participante (Yuni y Urbano, 2006) de situaciones de deportes generados, con registro fotográfico y lista de control con categorías predefinidas (espacio, deporte, lugar, convocados, materiales).

Para el análisis de los datos se utiliza el ‘método de constante comparación’. Los datos se van reorganizando en ideas recurrentes que permiten, dentro de ellas y entre ellas, la comparación y contrastación. Señalando diferencias y similitudes se conforman ejes de discusión y se identifican en ellos diferentes posturas (Glaser & Strauss, 1967). Además, se piensa utilizar el modo de Lynch (en Becker 2015) para distinguir ese tipo de “imágenes teóricas” colmadas de realidad empírica estudiadas por el investigador. El propósito de traerlas a la superficie es llevar adelante el proceso necesario para no ignorar los detalles de la vida cotidiana que conducen a concepciones abstractas.

A modo de cierre

La presentación y socialización de los proyectos inmersos en el programa presentan una particularidad central; dos fenómenos sociales, humanos y vitales muy visibles y populares en la vida activa de la sociedad.

Adentrarnos en el mundo científico nos interpela a incursionar en dos objetos de estudios: el juego y el deporte como actividad humana; en palabras de Cagigal: “La ciencia, para ser viva ha de estar atenta al progreso de la vida, sobre todo al espontáneo comportamiento humano y social, que es donde el hombre muchas veces encuentra valiosos hallazgos por vías distintas a las utilizadas por la ciencia” (1984:57).

Es éste el primer programa del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). El desafío no es solo cumplir con las tareas propuestas en el cronograma descrito, sino contribuir en la formación de docentes investigadores, productores de conocimientos puestos a disposición en el aula universitaria de algunas asignaturas que conforman el Área de Problematización del Movimiento Corporal del plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Física.

Hemos trabajado en la colocación de las actividades de investigación en la agenda semanal de responsabilidades laborales. Hemos alentado y tutelado la escritura y publicación de un escrito personal que recupere los resultados de alguna investigación propia para encontrar el objetivo personal en el marco del proyecto que integra. A estos escritos los llamamos "punto de partida en el programa". Hemos rastreado y seleccionado documentos internacionales que colocan al juego y/ al deporte en la sociedad (Convención de los derechos del niño, Observación N°17, Carta de Educación Física de la UNESCO). Luego revisamos el impacto de esos documentos en la legislación de Argentina y seleccionamos una batería de leyes como corpus de análisis para analizar el derrape de esa normativa en los documentos gubernamentales organizados en el universo educativo, de turismo, espacios verdes, deporte y género. En esa búsqueda, encontramos que los documentos internacionales se colocaron primero en la agenda de las organizaciones no gubernamentales del país (asociaciones, agrupaciones, fundaciones) y son ellas las que presionan el ingreso de proyectos y propuestas de juego y deporte en las agendas provinciales y locales.

Dos proyectos cuyas decisiones metodológicas se plantean en un andar constante de trabajo en equipo. Ahora empezamos a revisar la presencia de juego y deporte a escala local en el municipio y sus distintas secretarías, en la UNRC y sus propuestas de vinculación territorial como PEAM, Ubarrial, en la cuarta región escolar. Ahora la lectura se orienta a fijar postura en la selección de las categorías de análisis que sensibilizan la búsqueda en los distintos documentos que hacen a la dinámica cotidiana de diversas instituciones sociales de la ciudad de Río Cuarto, en la provincia de Córdoba (Argentina). En el proyecto de Juego, las discusiones se asientan alrededor de temas como: los *juegos* instalados/aprobados/deseados, *juguetes* diseñados/ usados/nombrados, *jugadores* reconocidos/invisibilizados/censurados; fines de semana, recreos, práctica deportiva semanal como *tiempos para jugar*; y plazas, calle, patio, empresas como *lugares para jugar*.

En el proyecto de Deporte las discusiones se centran sobre la noción de deporte, sus características y tipos; un deporte puro, deporte noble, deporte genuino, juegos deportivos, jugar un deporte, todos ellos como actividad humana en la vida activa del sujeto social y su vínculo con el juego.

Hemos puesto sobre la mesa nuestro hacer como docentes investigadores, y toda apreciación, sugerencia, comentario puede ser de utilidad y las agradecemos de antemano.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Becker, H. (2015). "Sintetizar los detalles". En: *Para hablar de la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Cagigal, J. (1984). ¿Educación Física, ciencia? *Educación Física y Deporte*. Medellín, 6(pp2-3). May.
- Elias y Dunning. (1995). *Deporte y Ocio en el proceso de la civilización*. México: FCE.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Caps. III, IV y V. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Marradi, A. Archenti, N. & Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Mendez, L. y Scharadrodsky, P. (2019). La generización de los cuerpos en perspectiva histórica: una mirada desde las prácticas corporales de las mujeres. En: *Revista Lúdica pedagógica*. No. 25 (2017-I). pp. 47-60.
- Parlebas, P. (2001). *Juego Deportes y Sociedades. Léxico de la praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Rivero, I. (2012). El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física. (Tesis Doctoral). La Plata: Memorias Académicas FaHCE- UNLP. Consultado el: 23-10-19. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stauss y Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

-Prácticas Ludomotrices en niños y niñas de la Escuela N° 22 Tafí del Valle- Tucumán: Análisis crítico de la educación física escolar

Sofía Verónica Diez, Anabella Brizuela y Andrew Wheeler, Universidad Nacional de Tucumán.

Resumen

En el marco de nuestro proyecto de investigación: "Prácticas ludo motrices populares: Análisis didáctico e influencias en el desarrollo motriz infantil" en el año 2019 se realizaron un conjunto de observaciones y entrevistas a niños y niñas entre 8 y 11 años de edad de la Escuela N° 22 de Tafí del Valle, Tucumán, con el objetivo de conocer, comprender y evidenciar dichas prácticas dentro y fuera del espacio escolar.

Haciendo un poco de historia, la escuela N° 22 de esta localidad fue creada, al igual que tantas otras, bajo la Ley Laínez (1905), que posibilitaba la creación de escuelas nacionales en el territorio provincial. En 1884 el Congreso de la Nación aprobó la ley 1.420. Es necesario destacar que la Ley 1420 de Educación Común reconoce, entre sus contenidos, la enseñanza de la Educación Física: "Art. 14 - Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto".

Teniendo en cuenta la enseñanza de la Educación Física dentro de la escuela observada, nos surgen algunos interrogantes: En las actividades ludo motrices que los niños y las niñas desarrollan, ¿se contempla lo que sostiene como práctica institucionalizada escolar? ¿Hay diferentes acciones motrices dentro y fuera de la escuela? ¿Las acciones se dividen de acuerdo al género (lo femenino- lo masculino) para con los niños y niñas en esta comunidad? ¿Cuál es la actividad que más les gusta hacer o jugar en la clase de educación física? ¿Qué juegos aprendiste en la escuela y jugás en tu casa con tus amigos?

Dichos interrogantes nos ayudarán a analizar cómo el contexto influye en las prácticas motrices de niños y niñas como así también su influencia en el desarrollo motriz de los mismos.

Introducción

En el marco de nuestro proyecto de investigación: "Prácticas ludomotrices populares: Análisis didáctico e influencias en el desarrollo motriz infantil", en el año 2019 se realizaron un conjunto de observaciones y entrevistas a niños y niñas entre 8 y 11 años de edad de la Escuela N° 22 de Tafí del Valle, Tucumán, con el objetivo de conocer, comprender y evidenciar dichas prácticas dentro y fuera del espacio escolar.

Haciendo un poco de historia, la escuela N° 22 de esta localidad fue creada, al

igual que tantas otras, bajo la Ley Láinez (1905), que posibilitaba la creación de escuelas nacionales en el territorio provincial. Como lo sostiene Puiggrós "En 1905 el gobierno presidido por Manuel Quintana sancionó la Ley Láinez, que autorizaba a la Nación a instalar escuelas de su jurisdicción en las provincias que así lo solicitaran. Entre 1875 (Ley. de Educación de la provincia de Buenos Aires) y 1905 (Ley Láinez) quedó organizado legalmente el sistema educativo argentino" (Puiggrós, 2002: 88). Anteriormente, en 1884 el Congreso de la Nación aprobó la ley 1.420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria, cuya jurisdicción abarcaría la Capital Federal y los territorios nacionales. La ley Láinez implicó, por lo tanto, el alcance federal de la primera ley educativa de nuestro país (Ley de Educación Común 1420). Dicha ley encuentra su gran disyuntiva cuando las provincias del interior del país, las cuales debían garantizar la educación de sus ciudadanos, no contaban con presupuesto ni generaban los recursos suficientes para hacer cumplir la misma, sobre todo en las zonas más alejadas de las grandes urbes. Frente a este escollo, a partir de 1905 con el proyecto del entonces Senador Manuel Láinez, la educación pública argentina logra llegar a sectores más postergados de la sociedad y luchar así contra el analfabetismo reinante. "Según el censo de 1895 la Argentina tenía 3.995.000 habitantes, con un 25% de extranjeros; en el de 1914 se registraron 7.885.000. A partir de las últimas décadas del siglo XIX habían llegado 3.000.000 de inmigrantes. El 35% de los habitantes eran analfabetos y la población escolar no alcanzaba el millón. Los efectos de la ley 1.420 habían sido limitados por los efectos devastadores de la inmigración adulta analfabeta" (Puiggrós, 2002: 91).

La ley Láinez promovía la creación de escuelas rurales de 4 años, reduciendo los contenidos curriculares dispuestos por la ley 1420. En aquellas escuelas sólo se transmitirían los saberes más elementales vinculados con la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética. Ello se fundamentaba en el hecho de que, como lo señalaban las posiciones conservadoras, el padre termina por sacar a su hijo de la escuela para que lo ayude en labores domésticas o agrícolas y que en vano era alentar que aquél incorporara nuevos saberes. Esta idea se distanciaba de las expectativas que la sociedad civil depositó en la escuela como vía regia para el ascenso social, delimitando este imaginario a las grandes urbes" (Atlas educativo el bicentenario. Programa Nacional Mapa Educativo. Ministerio de Educación de la Nación. Diciembre 2010: 19).

Es necesario destacar que la Ley 1420 de Educación Común reconoce entre sus contenidos la enseñanza de la Educación Física: "Art. 14 - Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, **ejercicio**

físico¹ y canto” (Cap. I, Art. 14: 1). Esto no fue considerado un contenido necesario en las escuelas Laínez, lo cual no constituye un dato menor en la historia de la institución educativa objeto de estudio.

Respecto a esto, “la política del Estado Nacional hacia los Territorios Nacionales se legitimaba detrás de la perspectiva de que éstos debían ser conducidos por el Gobierno Nacional hacia un desarrollo deseable que les permitiera incorporarse correctamente a la Nación como provincias autónomas. La falta de una autonomía política y la marginalidad a la que fueron sometidos los territorios nacionales, se reflejó en la imposibilidad de sus habitantes de participar en las elecciones presidenciales y legislativas, nacionales y provinciales, y de aspirar a ocupar cargos públicos.” A través de la Ley de Fomento de los Territorios Nacionales del año 1908, el Estado Nacional intentó afianzar su presencia en estos espacios regionales, lo cual implicó, entre otras cosas, la construcción de líneas férreas, obras hidráulicas y una firme política de colonización de las tierras. En estos lejanos y extraños parajes, ausentes del rumor que la modernización iniciaba en las provincias incorporadas al nuevo paradigma de desarrollo, y en donde la presencia del “ser nacional” parecía ser aún más débil, la escuela nacional iba a cumplir una función esencial. La presencia de la escuela significó la posibilidad de que los pobladores se incorporaran a una manera de pensar, representar y concebir el significado del “ser argentino” (Atlas educativo el bicentenario. Programa Nacional Mapa Educativo. Ministerio de Educación de la Nación. Diciembre 2010: 19). Cabe destacar que el sujeto pedagógico para el cual se encuentra pensada la escuela moderna difiere del sujeto pedagógico real, en este caso sujeto perteneciente a comunidades indígenas.

Las escuelas creadas bajo esta ley nacional son identificadas por números (por ejemplo: 22). Actualmente estas escuelas pertenecen a los estados provinciales producto de las reformas de descentralización y transferencia sufridos en la última dictadura militar.

La escuela 22 de Tafí del Valle cuenta con una matrícula total de noventa y cinco alumnos y es de jornada extendida. Constituye la única Institución escolar primaria de la zona.

A partir de la Ley de Educación Nacional del año 2006 (Cap. IX, arts. 52 a 54), la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se institucionaliza como parte del sistema educativo nacional como una de las ocho modalidades que este reconoce junto a los tres niveles de educación obligatoria (inicial, primaria y secundaria) y el nivel de Educación Superior.

El presente trabajo tiene por objetivo indagar: En las actividades ludomotrices

1 El resaltado no pertenece al texto original de la Ley 1420.

que el niño desarrolla, ¿se contempla lo que sostiene la modalidad intercultural bilingüe como práctica institucionalizada escolar? ¿Hay diferentes acciones motrices dentro y fuera de la escuela? ¿Las acciones se dividen de acuerdo al género (lo femenino- lo masculino) para con los niños y niñas en esta comunidad?

En nuestro análisis intentaremos abordar estos interrogantes a fin de lograr los objetivos propuestos.

Marco Metodológico

Se realizó un cuestionario mixto, con preguntas que incluían escala de valoración cuantitativa del 1 al 10 (siendo 1 lo menos satisfactorio y el 10 lo más satisfactorio) a un total de 37 alumnos, 20 niñas y 17 niños entre 8 y 11 años de edad. La muestra representa el 77% de la población total estudiada. El mismo incluyó preguntas como: ¿De una escala del 1 al 10 cuánto te gusta la clase de educación física? ¿Cuáles son las actividades o juegos que realizan en la clase de educación física? ¿Cuál es la actividad que más les gusta hacer o jugar en la clase de educación física?

Resultados

Sobre un total de 20 niñas encuestadas, el 90% de ellas reconoce que la actividad por excelencia en la clase de educación física es la pelota (propuesta por el docente), este porcentaje se reduce al 60% para las actividades durante el recreo de la escuela. En cuanto a las actividades fuera de la escuela (tiempo libre), el porcentaje sube al 80%.

Un detalle no menor, en cuanto a la pregunta: ¿Cuál es la actividad que más les gusta hacer o jugar en la clase de educación física?, aparece en primer término la pelota, pero en un porcentaje menor (35%) prefiere "saltar la cuerda"². Según un trabajo de la Modalidad Educación Física (2019) este juego constituye un juego originario, típico de comunidades indígenas de Tucumán. Siguiendo con el análisis de las niñas, frente a esta pregunta: ¿Qué juegos que aprendes en la escuela jugás en tu casa con tus amigos?

2 Saltar la cuerda: Consiste en que uno o más participantes saltan sobre una cuerda que se hace girar de modo que pase debajo de sus pies y sobre sus cabezas; esto es, una persona que al hacer girar la cuerda la salta. Material: una cuerda de 4 a 5 metros. Cantidad de jugadores/as: 2 o más personas.

Un porcentaje del 25% aparece la rayuela³. Nuevamente, se hace referencia a juegos originarios, pero en un porcentaje muy bajo.

Continuamos con el análisis para los varones. Sobre un total de 17 niños encuestados, el 90% de ellos reconoce que la actividad por excelencia en la clase de educación física es la pelota (propuesta por el docente), este porcentaje se mantiene, prácticamente, para las actividades durante el recreo de la escuela. En cuanto a las actividades fuera de la escuela (tiempo libre) el porcentaje sube al 95%.

En este grupo aparece en un porcentaje de 47% el juego llamado **linau**, Elias (2010: 23) dentro de la clase de Educación Física. El porcentaje de este juego es alto y aparece en la encuesta solo de los varones. El juego no vuelve a aparecer en los recreos ni fuera de la escuela. En ambos escenarios, casi en un 100% sigue predominando la pelota.

En cuanto a la pregunta cuál es la actividad que más les gusta jugar en la clase de educación física, un porcentaje del 18% responde el Linau. Podemos inferir que este juego, pese a ser un juego típico de la comunidad, aún no constituye un juego frecuente fuera de la escuela de los niños. Actualmente, este juego se realiza con pelotas de tela que reemplazan a la vejiga del animal. Durante el trabajo de campo, en una charla informal con la docente de educación física, nos comentó que esa vejiga en algunos casos era llenada con estiércol de animales, lo cual imprime otra característica al juego, ya que la dinámica estaba puesta en no romper esa pelota, el jugador del equipo que rompe la misma pierde.

Respecto a la pregunta ¿qué juegos que aprendes en la escuela jugás en tu casa con tus amigos?, nuevamente aparece la pelota en un porcentaje del 82%.

Al respecto de esto: en el año 2016, en la provincia de Tucumán, se dio comienzo al Proyecto denominado **Rescate y Revalorización de los Juegos Originarios del Abya Yala**. Este fue diseñado e impulsado desde la Modalidad Educación Física del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. La docente de la institución participó de manera activa y comprometida en estas jornadas. El mismo representó la posibilidad de poner en práctica acciones que favorecieron el alcance de objetivos pedagógicos con contenidos de interculturalidad en las escuelas ubicadas en territorios indígenas de la provincia de Tucumán. Acción que cristaliza otro acto de justicia y reparación histórica para los pueblos

3 La rayuela: Sobre el piso se marca con una rama el dibujo sobre el cual van a jugar los participantes, tiene que pasar saltando, sin tocar el cuadro donde quedó la piedra, al realizar el lanzamiento, si no queda dentro del cuadro o número correspondiente, queda afuera y continúa la compañera. Descripción de materiales: ramita para marcar el espacio de juego y piedras. Cantidad de jugadores: dos o más.

originarios, por cuanto representa un nuevo camino para la instrumentación del reconocimiento de derechos plasmados en la Constitución de 1994, como en declaraciones, tratados y convenios internacionales.

Análisis de acciones desarrolladas en torno a Los juegos originarios en la Provincia de Tucumán

En el año del Bicentenario, éste proyecto se presentó en las escuelas y comunidades como un desafío para generar calidad educativa desde una mirada integradora. Una de las tantas direcciones fundamentales de este proyecto fue ampliar y fortalecer los vínculos de la escuela con la comunidad a partir de propuestas recreativas y artísticas que convoquen a los estudiantes y sus familias y, en un sentido más amplio, que promuevan la participación de toda la comunidad.

En este marco, desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán se consolidó una mesa de trabajo conformada por integrantes de cuatro Modalidades Educativas, Modalidad Educación Física, Modalidad Educación Intercultural Bilingüe, Modalidad Rural y Modalidad de Artística, quienes de manera colaborativa y consensuada trabajaron junto a representantes de las Comunidades Indígenas (CEAPI - Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos indígenas).

La escuela nº 22 de Tafí del Valle participó del proyecto antes mencionado. Lo interesante es pensar por qué no aparecen en un mayor porcentaje los juegos originarios como prácticas ludomotrices, tanto en la clase de educación física como fuera de ella. Esto puede pensarse también desde lo histórico: en la constitución de los estados nacionales, la escuela como institución moderna implicó una herramienta fundamental en la conformación e identidad del ciudadano, en este caso *ciudadano argentino*. Este modelo estuvo absolutamente alejado de la cultura y costumbres de los pueblos originarios; solo cabe recordar que, para Sarmiento (creador y promotor de la primera ley educativa del país: Ley 1420) eran considerados *seres ineducables*. Esta visión y misión que tuvo la escuela moderna en la Argentina sentó sus bases a lo largo de la historia del sistema educativo argentino, y es un componente instituido en las dinámicas institucionales (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992: 24).

La revalorización y el rescate de estos juegos en la escuela implican un componente de cambio, un instituyente que empuja y abre paso nuevo sobre las dinámicas establecidas e instituidas, sobre todo dentro de las prácticas ludomotrices escolares (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992:24).

Aún no estamos en condiciones de afirmar que debido a las modificaciones en los materiales que sufrió el Linau haya una incidencia directa sobre la baja en

porcentajes que representa el juego dentro de la clase de educación física y fuera de la misma, pero podría ser una variable a considerar. Claramente, la modificación de los materiales marca una dinámica diferente en el juego en sí mismo. No es lo mismo jugar con una pelota de goma, trapo o tela que con una vejiga de animal rellena de estiércol, donde se suma la variable: "equipo que rompe la pelota de vejiga pierde el juego" (Elias, 2010: 23).

Lo interesante de este juego originario fue el alto porcentaje de su práctica en las clases de educación física de los varones en la escuela. Esto se muestra con una diferencia marcada en torno a los juegos originarios que realizan las mujeres en sus clases.

Conclusión y algunos debates abiertos

Por una parte, nos parece importante mencionar que no existen antecedentes sobre este tipo de proyecto llevado a cabo en las escuelas de territorios indígenas. En ese sentido, constituye una política educativa propulsada desde el Ministerio de la Provincia de Tucumán, con una gran carga ideológica que parte del reconocimiento de las comunidades indígenas y su revalorización.

Las prácticas educativas siempre oscilan entre un campo de tensiones permanentes, entre el conservar y reproducir, por un lado, y el cambiar y transformar, por el otro. En este caso, los juegos originarios representan un cambio o transformación de las prácticas ludomotrices tradicionales. Si bien podemos ver una presencia de las mismas de manera muy incipiente, aún en las clases de Educación Física, es necesario rescatar y valorizar la propuesta política impulsada desde el Estado Provincial en materia educativa.

Todo acto educativo es, en sí, un acto político. Poder mirar las prácticas ludomotrices desde la revalorización de los juegos originarios marca un quiebre paradigmático desde lo macro y micro educativo. Históricamente, el surgimiento del sistema educativo argentino, de la mano de la formación del Estado Nacional, estuvo marcado por políticas conservadoras y de aniquilamiento, negación y destrucción de los pueblos originarios, sus costumbres y tradiciones. Las prácticas ludomotrices no pueden ser separadas de la expresión cultural de un pueblo. Durante años, ese acervo cultural se vio avasallado por un modelo de estado moderno, oligárquico y liberal.

Hoy, con un modelo de Estado contrapuesto a los intereses de las grandes corporaciones y sectores liberales, se piensa y efectúa una política no solo de inclusión, sino también de revalorización cultural e ideológica, en la que se empodera a sectores históricamente negados de nuestra sociedad. Dando la oportunidad, así, de poner en valor e instituir lo históricamente arrebatado.

Referencias bibliográficas

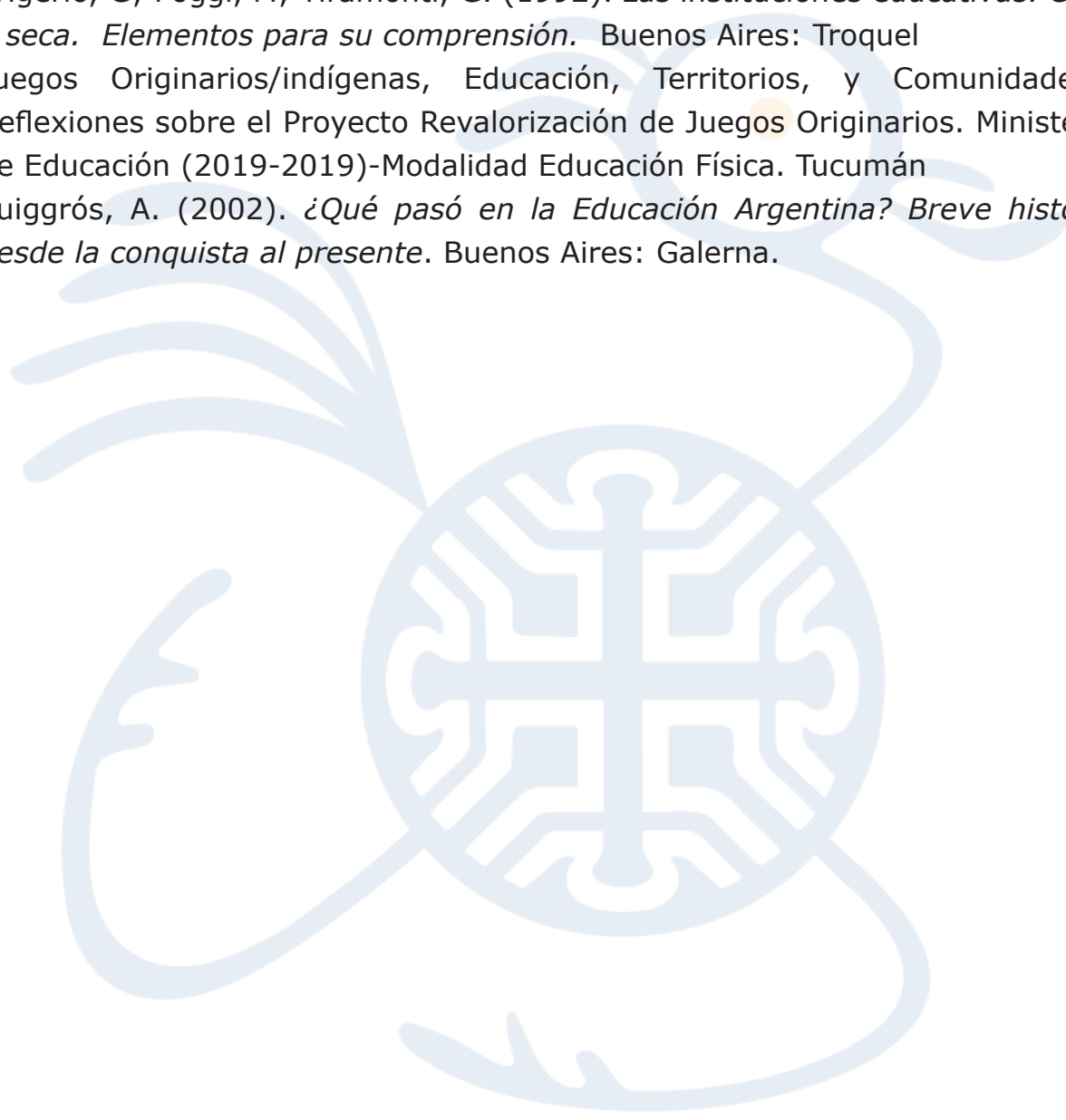
Atlas educativo el bicentenario. Programa Nacional Mapa Educativo. Ministerio de Educación de la Nación. Diciembre 2010.

Elias, M. (2010). Rescate de los juegos Infantiles de la Comunidad del Valle de Tafí, a través de la Memoria del consejo de Anciano y de los alumnos de 6º grado de la escuela N° 22 de Las Carreras". Tucumán, Argentina. (Manuscrito).

Frigerio, G; Poggi, M; Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y seca. Elementos para su comprensión.* Buenos Aires: Troquel

Juegos Originarios/indígenas, Educación, Territorios, y Comunidades": Reflexiones sobre el Proyecto Revalorización de Juegos Originarios. Ministerio de Educación (2019-2019)-Modalidad Educación Física. Tucumán

Puiggrós, A. (2002). *¿Qué pasó en la Educación Argentina? Breve historia desde la conquista al presente.* Buenos Aires: Galerna.



-¿Qué tal si jugamos a...? La presencia del juego en las propuestas de los y las estudiantes practicantes, en la práctica y residencia en nivel inicial y primario. Criterios de selección

Ernesto Mario Auvieux y Julieta Galván, Facultad de Educación Física, Universidad Nacional de Tucumán.

Resumen

¿Cuál es la presencia del juego, en las propuestas pedagógicas de los y las estudiantes practicantes, en los diferentes grupos de las escuelas sede? ¿Qué juegos eligen? ¿Cómo es el proceso de búsqueda y selección? ¿Cuáles son las fuentes que utilizan? ¿Qué concepciones sobre “el juego y el jugar” se expresan en esas propuestas? ¿De qué manera la biografía lúdica personal, las experiencias en la formación inicial en la facultad, y en otros ámbitos, influyen en ese proceso de selección? Éstos, y otros, son algunos de los interrogantes que nos convocan, nos preocupan y nos impulsan a la investigación, junto con la plena conciencia sobre la importancia del juego “como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (Ley nacional de Educación Nº 26.206).

El trabajo que aquí compartimos forma parte de un proyecto de investigación financiado por secretaría de ciencia y técnica de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), de las líneas de investigación del Proyecto de investigación “PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL. Problemáticas e intervenciones sobre juego en contextos escolares y comunitarios”, propuesto desde la Facultad de Educación Física de Tucumán.

Entre los objetivos de este proyecto figuran:

- Indagar creencias, posicionamientos sobre juego y disponibilidad lúdica de los practicantes durante la formación inicial en FACDEF.
- Caracterizar las intervenciones docentes de los estudiantes de educación física en las prácticas lúdicas escolares y comunitarias.

Como parte de este proyecto, en el año 2019, aplicamos una encuesta a 135 estudiantes, al momento de finalizar su período de prácticas en las escuelas de nivel inicial y primaria.

En el presente trabajo compartiremos una síntesis de las respuestas de los y las estudiantes practicantes a la pregunta: *¿Qué criterios tuvo en cuenta para seleccionar los juegos de sus clases?* Socializaremos también, algunas primeras reflexiones sobre las mismas, con el propósito de mirar la formación docente inicial, y volver a mirarnos como parte responsable de esa tarea.

Introducción

Como parte de los requerimientos para aprobar el espacio de la práctica y residencia, los y las estudiantes deben elaborar planificaciones de las clases incluyendo en estas las diferentes actividades, juegos y la metodología que utilizarán. En estas en particular nos interesa conocer acerca de cómo es el proceso de selección de los juegos a proponer y qué aspectos y criterios tienen en cuenta para la misma.

En una parte de la encuesta aplicada, se preguntaba:

1. ¿Qué criterios tuvo en cuenta para seleccionar los juegos de sus clases?
2. ¿Por qué considera que los juegos seleccionados estarían incluidos dentro del concepto de juego?
3. ¿Qué fuentes (libros, apuntes, experiencias lúdicas) utilizó para seleccionar los juegos?

En otras producciones correspondientes al mismo proyecto de investigación, se profundiza el análisis sobre el tema de las concepciones sobre Juego, y las fuentes que los y las practicantes utilizan al momento de organizar sus propuestas lúdicas.

En este trabajo compartiremos las respuestas y algunas reflexiones sobre la pregunta: *¿Qué criterios tuvo en cuenta para seleccionar los juegos de sus clases?*

Formación inicial, la práctica docente y el juego

La formación inicial no puede pensarse solamente como la adquisición de conocimientos exclusivamente académicos, sino como un proceso de construcción que implica también el trabajo sobre sí mismo en función del rol que toque desempeñar. En este sentido, entendemos que "la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes para la formación, pero la formación, su dinámica (...) consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para el ejercer un oficio, una profesión" (Ferry, 1997: 54).

Los y las estudiantes de Práctica y Residencia I tienen en su mayoría sus primeras experiencias docentes al frente de grupos, lo que conlleva todo un proceso de síntesis que abarca lo que fueron aprendiendo en el cursado previo a esta instancia, sus experiencias previas en otros ámbitos, y el contacto y vinculación con sus profesores guías. Como señala Contreras (2002 en Portugal Villar, 2016), el sentido de las prácticas en la formación docente no está solamente en "hacer prácticas", sino que los profesores en formación realicen "aprendizajes prácticos" para entender su realidad y para orientar su práctica. El espacio de la Práctica no solo es un momento de síntesis de saberes, sino también es una instancia de vinculación con otros docentes y con alumnos

y alumnas en un contexto particular como lo es la escuela. Esta vinculación también plantea ciertos interrogantes al practicante acerca de cómo planificar, cómo dirigirse a los y las estudiantes, cómo comportarse en la institución, qué enseñar, cómo enseñar, etc. En este proceso, el y la estudiante practicante va configurando su perfil docente.

La "práctica docente es una práctica social compleja" (Edelstein y Coria, 1995: 10) que se desarrolla en escenarios singulares; en la que se ponen en juego valores, en forma contradictoria y conflictiva, demandando decisiones ético políticas. Se desarrolla en un tiempo no lineal al desplegarse en un contexto particular de circulación de poder, y constituye una permanente puesta en acto, donde se cruzan la palabra y el cuerpo en un encuentro de múltiples y contradictorios mensajes.

Las prácticas de enseñanza vinculan las interacciones entre los y las practicantes y los niños y niñas de los grupos clase, en el ámbito de la escuela, mediadas por el conocimiento y tratando de conformar el rol del futuro docente.

El cursado de Práctica y Residencia I, según el plan de estudios del año 2000, figura en el tercer año del Profesorado en Educación Física. Hasta ese momento, los y las alumnas han cursado y aprobado materias de la formación general y específica del campo disciplinar. En 2do año, en las asignaturas como Juegos en la Educación Física y en Educación Física Infantil, se hace un acercamiento a la temática del juego de forma más profunda y sistemática, pero es a lo largo de toda la carrera y en sus diferentes asignaturas, que los y las estudiantes van incorporando teorías y prácticas en relación al juego.

El alumno del profesorado de educación física, futuro profesor a cargo de al menos un grupo de alumnos, pasa de un aula a otra, escuchando, leyendo, vivenciando durante el cursado de las distintas asignaturas, diferentes ideas sobre el juego y el jugar que dificultan el reconocimiento de su lugar en las planificaciones docentes. Al momento de planificar, asaltan al docente grandes dudas: ¿dónde ubico al juego? (Rivero, 2011: 17-19).

¿Qué tal si jugamos a...?

Al momento de indagar entre los y las estudiantes practicantes cuáles fueron los criterios que tuvieron en cuenta para seleccionar los juegos de sus clases, obtuvimos variadas respuestas que, en el desarrollo del trabajo, iremos compartiendo. Para su análisis y una mejor organización las agrupamos en las siguientes categorías:

- Lo grupal: donde se contempló la observación de las clases, las edades, los intereses de los alumnos, los momentos de las clases, etc.
- El docente guía/tutor: lo que el profesor indicaba, tanto verbalmente como a partir de su planificación (anual o trimestral).

Lo grupal

Entre las respuestas más frecuentes, al preguntar sobre los criterios que se tuvo en cuenta para seleccionar los juegos, aparece **lo grupal**. Pero ¿qué de lo grupal se toma como dato para tomarlo como criterio de selección? Aparecen distintos aspectos que, sobre el grupo, los y las estudiantes practicantes tienen en cuenta al momento de pensar en las propuestas más adecuadas para los niños y niñas.

Observamos datos de un **momento previo al encuentro** con el grupo, como dicen ellos y ellas: *"edad y cantidad de alumnos"*; *"la cantidad de alumnos, la edad y la forma de jugar del grupo"*. Pareciera ser que la edad, o la etapa en la que se encuentra "el grado" sería un primer dato a tener en cuenta, aún antes de tomar contacto directo con el grupo. Los juegos que se seleccionan son "aquellos adaptados a las características socio afectivas y cognitivas de los distintos niveles de escolaridad. (...) Serán juegos adaptados al nivel de desarrollo del grupo aquellos que aseguren la participación activa de los jugadores durante su realización" (Gonzalez y Rada, 2013: 121).

Por otro lado, en el material propuesto por la Cátedra de Juego y Recreación (2020), para la asignatura Juegos en la Educación Física, se seleccionan textos de autores que abordan la temática de las etapas evolutivas del juego, los intereses lúdicos de los niños y niñas en las diferentes edades y se propone una clasificación de juegos aplicados a la Educación Física. Además, en uno de los textos se menciona que:

Es algo aventurado establecer límites estrictamente demarcados en cuanto a la tendencia de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, hacia las diferentes formas de juego y actividades. La experiencia muestra cómo la edad cronológica sólo determina a muy grandes rasgos los tipos de expectativas inherentes a los diferentes grupos (76).

El nivel de escolaridad, la edad, la etapa en la que se encuentran niños y niñas del grupo de clase, son datos relevantes para él y la estudiante practicante. En pocas respuestas, aparece ese dato aislado, único, en general aparece como un criterio a tener en cuenta junto con otros aspectos: *"La edad de los estudiantes (...) también sus capacidades"*, *"La edad, la cantidad de alumnos, ya que lo importante era que todos participen de la actividad"*, dicen. Podríamos preguntarnos a qué se refieren cuando usan ciertos términos como capacidades, ¿se referirá tal vez a lo que dice otro compañero?, *"La edad, el desarrollo cognitivo y motriz de los niños a través del diagnóstico previo"*, podría ser, pero no podemos afirmarlo. Como en éstas últimas respuestas, lo que sí aparece con mayor claridad, pensando en los criterios, es la información que obtienen en los primeros contactos con el grupo, durante las clases de

observación. Tal vez esas "capacidades", ese nivel de "desarrollo cognitivo y motriz" de los niños y niñas, fueron observados en esos primeros momentos de llegada a la escuela: "la observación realizada por dos semanas al grupo", dicen algunos. Es decir, hay algunos aspectos que, de lo grupal, observan y anotan en ese primer momento de encuentro directo con el grupo de la clase. ¿Qué observan cuando observan en esos primeros contactos? ¿Qué datos registran de lo grupal? ¿Hay alguna observación particular sobre el juego, y/o los niños y niñas jugando? En referencia a la observación, podemos decir que:

Está al servicio de una formación centrada en el análisis. Analizar las situaciones observadas implica tomar distancia de las mismas y es justamente con el ejercicio del análisis que comienza el trabajo de formación: observar a otros y analizarlos para aprender a ser observadores y actores a la vez" (Anijovich, 2012: 62).

Algunos datos obtenidos de las observaciones de este primer momento de encuentro se van entrelazando con el conocimiento del grupo durante el proceso de sus clases: "Actividades que se adaptan mejor a mis alumnos, teniendo en cuenta lo observado anteriormente en ellos", "el grupo primero en principal, la maduración y la atención que pueden prestar a las reglas y consignas del juego". Los y las estudiantes de la práctica aprenden a observar, en realidad, aprenden a focalizar la observación en el contexto de las prácticas docentes. Es un aprendizaje complejo aprender a observar la complejidad institucional y grupal.

En este acercamiento a situaciones grupales escolares aparecen emergentes y algunos practicantes toman nota y los tienen en cuenta al momento de pensar las propuestas de juegos: "La relación entre compañeros y comunicación de los mismos", "La discriminación que hay entre compañeros", "La competitividad y la agresión que demostraban", "Las repentinas peleas que veía en la clase", "La falta de compañerismo y la falta de trabajo en equipo", "Tuve en cuenta cómo los elegían, cómo desarrollaban las reglas, cuáles elegían en los recreos", "La dinámica del juego (...) la adaptación del juego". Aparece en algunas respuestas aquello que hace referencia a aspectos de la comunicación y los vínculos en general, y a las maneras de interactuar en los juegos en particular (de éstas últimas, en muy pocos casos).

Una estudiante respondía: "Es cuestión de ir conociendo a los alumnos, así también como sus intereses. A medida que las clases avanzaban iba probando con diferentes juegos y a los que les prestaban más atención, lo tomaba en cuenta para repetirlo en otra oportunidad, ya sea como inicio o bien en el desarrollo de la clase." Aquí podemos destacar algunos aspectos interesantes. Por un lado, la idea de proceso, tanto la observación del grupo, en niveles que van de lo superficial a lo profundo, y en relación con los criterios. A

medida que se van conociendo aspectos más profundos de lo grupal, entre ellos sus intereses, ante las respuestas a las propuestas (tan importante para los practicantes) se van probando distintas opciones, se va construyendo un criterio en base a un conocimiento cada vez más profundo. En medio de tanto para observar en una clase, ¿hasta dónde puede llegar el nivel de análisis de las situaciones lúdicas, el/la practicante?

Siguiendo con los criterios de los y las practicantes a la hora de pensar los juegos para los niños y niñas, y sus grupos de práctica, con mucha predominancia en las respuestas, aparece el interés de los y las niños y niñas, sus pedidos en torno a los juegos, los juegos por demanda: *"uno de los criterios que tuve fue la preferencia de los niños para jugar"*, *"eran los juegos que más les gustaban a los chicos"*, *"también el interés de los chicos, su motivación o felicidad para jugarlos"*. Nos preguntamos con qué tiene que ver la mirada de él y la practicante, puesta en los pedidos, en las demandas de los niños por jugar. ¿La intención responde a un genuino interés por hacer partícipes de la construcción de la propuesta pedagógica a los niños y niñas?, ¿al respeto por sus necesidades e intereses?, ¿a la conciencia sobre la noción de "libertad" que caracteriza el concepto de juego?, o tal vez -o también- denota las inseguridades que generan las respuestas inciertas del grupo frente a una propuesta nueva, por parte del/ de la estudiante practicante. Tal vez un poco de ambas.

En una clase de educación física, una actividad es juego en tanto participan varias personas que alimentan la situación (...) Hablar de juego con el otro es pensar en una actividad cuya libertad de participación y modalidad de implementación es compartida con otros (Rivero, 2011: 36).

"Elegí a los juegos que más les gustaba a los chicos y a los que mejor lo entendían, porque los jugaban siempre". Por otro lado, aparecen algunas respuestas como: *"Busqué nuevas actividades que ellos no hubieran jugado antes y en base también a los intereses que ellos tenían en las clases de Educación Física"*. Esta relación entre lo observado, lo planeado, las expectativas previas, las propuestas, las respuestas a la propuesta, se da a lo largo de todo el proceso de la práctica, sea cual fuere el contenido de la clase. El *"comportamiento del grupo ante la propuesta, la reacción y ejecución de los mismos para buscar variantes u opciones similares. Además de prestar atención a las ideas y propuestas de los mismos alumnos a tener en cuenta para la próxima clase"*, dijo una alumna practicante. En otras respuestas encontramos que el criterio de selección de los juegos fue *"los que más éxito tuvieron"*, haciendo foco en la respuesta del grupo a la propuesta.

¿Éxito para quién o quiénes? ¿Para los chicos y chicas del grado o jardín, para el o la practicante? ¿Cómo se mide el éxito de una propuesta pedagógica?

¿Cómo se evalúa el éxito de una propuesta lúdica en el contexto de una clase de educación física?

Siguiendo con el análisis de lo que hemos llamado "lo grupal", que aparece en las respuestas de las encuestas, encontramos la selección de juegos por/con propósitos. El criterio con un propósito educativo, el juego con un fin, que no es "en sí mismo" como afirma Johan Huizinga (1938), aparecen las expectativas de logro que el juego posibilitaría, la idea del juego como "medio para".

Así es que, algunos y algunas estudiantes practicantes seleccionaron sus juegos para: *"Que haya inclusión y participación de todos"*, *"para captar su atención"*, para *"que sea entretenido para la clase, para que haya participación"*, *"Desde mis observaciones noté que las niñas no tenían vínculos entre ellas o ya estaban armando sus grupitos y quise (el juego para) que todas se llegaran a conocer a través del juego"*. Determinados juegos porque: *"porque todos podían participar en la actividad"*, *"porque eran juegos que no los conocían, "La discriminación que hay entre compañeros, (...) por eso decidí aplicar la cooperación"*, juegos *"Que sean participativos e inclusivos, que se diviertan y puedan entenderlo. Que sean para su edad"*, *"Los seleccioné basándome en actividades heterogéneas, como en mis primeras observaciones noté a los grupos divididos y con poca predisposición al trabajo colectivo, mi objetivo siempre fue que tanto mujeres como varones puedan trabajar en conjunto"*. Aparece el juego con propósitos educativos, socio- afectivo- inclusivo, y que garanticen la participación. Surgen también otros, cuyo criterio de selección era el propósito, puntualizando el aspecto motriz: *"Buscar desarrollar mediante estos juegos las carencias de habilidades que estos poseían"*, *"primero hay que tener en cuenta el contexto, luego qué habilidades y experiencias posee"*. Numerosos autores abordan el debate sobre el jugar por jugar y el jugar como dispositivo pedagógico (jugar para). En el contexto de nuestra investigación, es pertinente señalar que en la clase de educación física el juego debe ser tomado como un dispositivo pedagógico y no como un recurso para jugar por jugar.

En el diseño del juego para la Educación Física (en función del criterio "intencionalidad docente") se distingue el jugar por jugar (que ofrece escuetos argumentos para la intervención del profesor, ya que es un saber heredado de la propia naturaleza del hombre) y el juego como dispositivo pedagógico, que permite al alumno aprender y/o aplicar, reforzar, asimilar movimientos respondiendo a las demandas sociales del momento. Este último aproxima la Educación Física a la educación y el primero la emparenta con la recreación (Rivero, 2011: 45).

El docente guía

Cuando el practicante inicia esta etapa de su formación docente, lo hace incorporándose a una institución escolar que lo recibe y se muestra tal cual es, con toda su estructura administrativa y pedagógica. Esta disposición interna establece cómo se organizará la institución, repercute en el desarrollo de cada espacio curricular, e incide, por ejemplo, en la planificación de las diferentes materias. El juego no escapa de ese orden interno establecido. Por esta razón, hay juegos que no se juegan, y también hay posibilidades de que surjan otros juegos en determinados momentos y tiempos escolares, como el recreo y la clase misma, es decir, la institución incide en el tipo de juego que se jugará, de la misma manera que el docente también interviene en el formato de Juego. El practicante asiste a esta doble intervención que hay sobre el juego, y desde su lugar debe "entrometerse" y plantear, en cierta forma limitado, propuestas de juego que luego llevará a cabo en sus clases.

Retomando la segunda categoría, la del Profesor Guía, surgen respuestas relacionadas a recomendaciones que hace el docente, tales como:

"Los criterios fueron las recomendaciones de los Profes acerca de la seguridad e integridad física de los alumnos" o el "Profesor guía nos recomendó que usáramos juegos en masa así nadie quede afuera, además eran los juegos que más les gustaban a los chicos".

Estas afirmaciones se apoyan o se articulan en lo que afirma María Fernanda Foresi (2009) sobre lo que se espera de los coformadores: "que aporten desde su trayectoria pedagógica, sugerencias y orientaciones prácticas a la propuesta áulica diseñada por el residente, que lo orienten sobre la realidad áulica."

Se espera que el docente guía actúe "facilitando la construcción de una propuesta pedagógica: de conocer la planificación anual, acordar los contenidos que el practicante dará, orientar en la elaboración de dicha planificación, sugerir bibliografía y actividades." (Foresi, 2009: 229). Aquí se apoyan o respaldan las respuestas relacionadas con los documentos curriculares como la *planilla de objetivos dada por el profesor* o los *Objetivos y contenidos centrales solicitados por el profesor*.

Es importante señalar, luego de leer y analizar las respuestas, lo poco que sobresale, como criterio de selección, el análisis propio del residente o conclusiones previas obtenidas durante la etapa de observación. En este caso interesaría saber de dónde proviene esa imposibilidad de tomar como criterio el resultado de su propio análisis y así poder proponer ciertas innovaciones. Creemos que esto puede ocurrir porque el docente no le permite hacer propuestas que no se ajusten a los contenidos planificados, a las formas de hacerlo o si proviene del mismo estudiante que no puede posicionarse desde otro lugar para poder realizar esas propuestas. Esto puede deberse al estilo del docente coformador que no permite que el residente sea innovador, ya sea

porque el docente guía no sabe potenciar esa característica en el residente, o bien porque no se observa en el residente las condiciones para serlo. Lo que sí es importante resaltar es que "los residentes valoran más a los docentes coformadores que promueven la innovación, la reflexión compartida de la práctica y a las alternativas de acción" (Loyola y Poliak, 2000). Este sería un aspecto interesante para trabajar durante la etapa de la residencia, en conjunto con los docentes de la cátedra, los docentes coformadores y los estudiantes. Entre las respuestas menos frecuentes, en relación a los criterios de selección de los juegos propuestos en las clases de los y las estudiantes practicantes, aparecen algunas que hacen referencia a los recursos didácticos y a aspectos de la organización de la clase: "*Las características del grupo, tiempo, espacio, materiales*", "*espacio, predisposición y gustos de los alumnos*", "*el grado, el horario y la temperatura del día*", "*el espacio o terreno disponible en la escuela*", fueron algunas respuestas.

Un dato llamativo, por lo poco frecuente de la respuesta, es la que hace alusión a la experiencia personal como criterio a tener en cuenta a la hora de seleccionar las propuestas lúdicas. Un alumno practicante respondió: "*Experiencias propias y ajustes del grupo con el que trabajé. También el interés de los chicos, su motivación o felicidad para jugarlos*". Si bien podríamos interpretar e inferir que la experiencia personal está presente en nuestros marcos de referencias, y en nuestro hacer cotidiano, nos llama la atención que no aparezca de manera explícita en más respuestas. Nos quedan muchas preguntas y reflexiones en base a este tema, en principio sobre cuáles son esas experiencias previas, ¿en qué espacios?, ¿como estudiantes de alguno de los niveles del sistema educativo?, ¿como jugadores/as en espacios extraescolares?, ¿como coordinadores/as de juegos en otros ámbitos? La experiencia personal ¿está implícita en todas las respuestas o está invisibilizada? Más y más preguntas que quedarán pendientes para renovar los encuentros, los mates y las reflexiones.

A modo de reflexiones finales

Lo primero que podríamos compartir a modo de síntesis, es que nuestros y nuestras estudiantes en el proceso de la Práctica y Residencia I, seleccionan sus propuestas lúdicas teniendo en cuenta varios criterios. Muchos están, principalmente, impregnados por aspectos de la didáctica y de la organización de la clase, por ende, el juego se presenta como un contenido y como una estrategia didáctica. El juego es un contenido a enseñar, es un momento en su plan de clase, es un medio para enseñar otros contenidos (habilidades básicas, deportes, la cooperación, etc.), es una estrategia "anzuelo" para lograr la atención del grupo, es un requerimiento por parte del profesor guía/tutor, etc. ¿Dónde, en sus criterios de selección, aparece el sujeto, el niño/a qué juega?

Aparecerían en formas de demandas, los juegos que los chicos/as piden, sus intereses en torno al juego, y demás.

Lo segundo que podríamos decir es que estas reflexiones e interrogantes forman parte de debates de un campo de conocimiento en construcción, por lo tanto, en movimiento. En este sentido, el juego como problemática, los juegos, el jugar, y la inclusión de estos en el contexto de la clase de Educación Física, siguen presentes en los debates teóricos y, sobre todo, en el hacer práctico, en las escuelas y en la casa formadora.

Y en tercer lugar (cuando debería ser el primero, tal vez), tenemos que mencionar la responsabilidad de la formación inicial en la construcción de concepciones en torno al juego, al tratamiento del mismo, a los criterios de selección, etc.

Como en el juego del espejo, podríamos decir que, leer y mirar a nuestros y nuestras estudiantes del profesorado en sus prácticas, es mirarnos a nosotros mismos. Sus dudas, sus imprecisiones, sus posibilidades y limitaciones, en alguna medida son también las nuestras. ¿Qué, de lo que dicen y de lo que no dicen, habla de nosotros y nosotras como formadores/ y formadoras? ¿Qué, de lo que dicen y hacen, forma parte de una cultura institucional que se nos hace carne? ¿Cuánto de las posibilidades de análisis, reflexión y profundización corresponde a las herramientas que brinda la formación inicial y trayectos educativos anteriores?

Compartimos con ustedes estas primeras reflexiones, a la espera de reencontrarnos con nuestros y nuestras estudiantes, para que, en la riqueza del encuentro grupal, podamos seguir aprendiendo juntos.

Referencias bibliográficas

Anijovich R., Capelletti G., Mora S. Sabelli, MJ. (2012). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Bs As: Ed. Paidós.

Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Foresi, M.F. (2009). El profesor coformador ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En: Liliana Sanjurjo (Ed) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 223-269) Editorial Homo Sapiens

González, M. Rada de Rey. (2003) *La Educación Física Infantil y su Didáctica*. 2º Edición. Buenos Aires: Editorial AZ.

Gimeno, J. y Pérez A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Granada: Ediciones Morata. p.33

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Pavía V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

------(2006) "El modo lúdico. Una Mirada sobre el Juego desde las Teorías de la Recreación". Cursos Introdutorios sobre el Juego y el Jugar. Comahue.
----- (2010). Forma del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas. Neuquén: EDUCO Universidad Nacional del Comahue.
Rivero, I., (2010). "Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física". Educación Física y Ciencia. Memoria Académica. UNLP.
----- (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.

Documentos de Cátedra

Cátedra de juego y recreación. (2020). Material de estudio de Juegos en la Educación Física. FACDEF UNT.

Leyes

Ley de educación Nacional. Artículo 20. [Disponible en https://leyes-ar.com/ley_de_educacion_nacional/20.htm]

-Indicios sobre las concepciones de juego desde la mirada desde el rol de estudiante practicante en la formación inicial

Carina Raquel Avaca y Analía Mangone, Facultad de Educación Física, Universidad Nacional de Tucumán.

Resumen

En la Ley Nacional de Educación N° 26.206 se determina entre los objetivos para la Educación Inicial “promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (2006: 5). En esta línea, el Diseño Curricular de la provincia de Tucumán especifica que el juego dentro de la clase de Educación Física resulta fundamental para la contribución de la identidad corporal, la disponibilidad motriz, la socialización y la autonomía entre otros aspectos.

Desde este marco general, el presente trabajo se plantea como un avance de investigación dentro del Proyecto: Prácticas de Educación Física en la Formación Inicial. Problemáticas e intervenciones sobre juego en contextos escolares y comunitarios, propuesto desde la Facultad de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán.

En este sentido, nos interesa indagar y conocer las concepciones que los y las estudiantes practicantes tienen sobre el juego en las prácticas docentes en Nivel Inicial y Primario, a fin de construir conocimiento que retroalimente y permita revisar la formación docente inicial.

En el año 2019 aplicamos un instrumento en formato encuesta a 135 estudiantes, quienes estaban culminando el cursado de la Práctica y Residencia I. En esta oportunidad, nos centramos en el análisis de sus respuestas al mencionado cuestionario (¿Por qué considera que los juegos seleccionados estarían dentro del concepto de juego? y ¿Qué fuentes utilizó para seleccionarlos?) ofrecidas luego de identificar en su carpeta didáctica los juegos más implementados en sus clases.

Asumimos las perspectivas teóricas de González de Álvarez (1997), Pérez Gómez (2000), Pavía (2006), Galak (2009), Rivero (2011), entre otros. De este modo, esperamos aportar a las reflexiones sobre la formación de docentes de la carrera de Profesorado en Educación Física con el fin de ajustar intervenciones y ofrecer datos para la futura transformación del plan de estudios.

Formación docente – Prácticas docentes – Concepciones

En los espacios de práctica docente previstos en las carreras de formación de profesores, el rol de estudiante practicante cobra especial centralidad. Se espera que, desde ese rol, se haya interpretado las teorías pedagógicas, las

didácticas y que se articulen en la programación y en las intervenciones en las clases, es decir, que se haya aprendido a enseñar.

Como punto de partida, es necesario conceptualizar qué se entiende por formación docente. Pérez Gómez (Citado en Gimeno y Pérez, 1993: 33) agrupa en tres perspectivas las concepciones de la formación docente y refiere que las mismas son producto de su investigación y de los aportes de Elliot (1999), Zeichner (1991), Kirk (1986). La perspectiva racionalista es entendida como aplicación consciente de la teoría, orientada a superar la práctica rutinaria y artesanal. Desde esta mirada, la formación inicial debe apoyarse en una importante fase de formación teórica que brinde los conocimientos y teorías que se requerirán en el desempeño docente. La perspectiva técnica se concibe como desarrollo de habilidades y competencias técnicas que garanticen una intervención eficaz. Finalmente, la perspectiva reflexiva propone la formación como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción, un largo proceso de interacción teoría-práctica, de desarrollo de la capacidad de comprensión situacional que favorezca los juicios razonados y decisiones inteligentes y reflexivas, ambiguas y dinámicas de la vida en las aulas.

En este sentido, el escenario singular que nos ocupa es el patio, específicamente la clase de educación física, en donde se complementan las diferentes perspectivas que permiten, en el rol de practicante, la toma de decisiones ético políticas, desde la idea planteada por Edelstein y Coria (1995). En el caso de este enfoque de investigación, se trata de las formas de abordaje y las propuestas relacionadas con el juego y el jugar.

La perspectiva reflexiva facilita el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), pues promueve que se establezcan relaciones significativas entre lo que ya se sabe y la nueva información, decidiendo sobre los procedimientos a utilizar. Pero no basta con el conocimiento sobre cómo utilizar o aplicar los diferentes procedimientos, sino que es necesario construir su propio conocimiento, es decir, reflexionar activa y conscientemente respecto a cuándo y por qué es adecuado un procedimiento o una técnica.

Con referencia a la formación docente en Educación Física, Rivero señala que durante este período "se construyen conocimientos teóricos y prácticos alrededor de experiencias corporales ya conocidas y vivenciadas" (2011: 93). En este sentido, su biografía y memoria lúdica se ponen precisamente en juego en las decisiones tomadas en su residencia.

La construcción de la biografía lúdica implica un trabajo de memoria que abarca mucho más que la propia historia. Guardia y Kuiyan (2016) entienden a la biografía lúdica como todos los juegos y juguetes que fueron parte de nuestra historia y que recordamos gracias a las huellas que dejaron en nuestro

cuerpo y mente. Por otro lado, la memoria lúdica se refiere al entramado de emociones y recuerdos que se construye a través de las huellas producidas por los momentos de juego vivido, durante toda la vida, principalmente en la infancia, etapa en la que jugar es la actividad central.

Algunas de las expresiones que aparecieron en el análisis de las encuestas dan cuenta de la importancia de la memoria lúdica a la hora de seleccionar los juegos para su práctica:

"Seleccioné los juegos porque los conozco, los jugué en mi niñez y en la cátedra de juegos" (E.121-2019).

"Experiencias previas en clubes y escuelas" (E 7-2019).

"Mis experiencias en el transcurso de mi vida"(E.55-2019).

"Carpeta de juego, experiencias que tuve en el colegio, experiencias en los clubes deportivos a los que fui" (E 27-2019).

"Experiencias de otras clases y carpeta de juegos" (E 94-2019).

"Carpeta de juegos y experiencia en colonia de vacaciones" (E 123-2019).

" Carpeta de juegos, experiencias lúdicas que tuve en las diferentes jornadas recreativas" (E.48-2019).

Todo el recorrido de experiencias, no sólo en la niñez, sino también en clubes, colegios, jornadas y cátedras de la Facultad de Educación Física, reviste especial relevancia y fuerza en el proceso de aprendizaje. Es así que, en palabras de Rivero, se "aprende sobre lo aprendido" (2011: 93), otorgándole valor educativo a la práctica corporal vivenciada. Valor que fundamenta su formación e intervención basadas en una mirada propia y académica.

Esta mirada permite elaborar concepciones de juego que luego materializan en las propuestas de clases. Este aspecto se observa en el posicionamiento que en algunas respuestas se expresan en el no tomar fuentes externas para la elaboración de juegos, sino que los mismos son producto de la creación propia. Implícita y necesariamente, aparecen en su biografía y memoria lúdica, precisamente, las huellas que le permiten recrear y crear nuevas propuestas.

" No extraje de ninguna fuente, todos los juegos fueron elaborados por mí, acorde a las capacidades e intereses de los niños" (E 126-2019).

"Invención propia" (E 32- 2019).

Tanto en una como en otra respuesta, hay una mirada particular, una concepción y una toma de decisión que le permite intervenir, a su juicio, de la manera más adecuada. Entendemos por concepciones "las herramientas para poder interpretar la realidad y conducirse a través de ella, y barreras que impiden adoptar distintas perspectivas y cursos de acción diferente." (Porlán 1997: 156).

En este sentido, tomamos el término "concepción" para hacer referencia al conjunto de ideas que se construyen sobre algún objeto, sujeto o situación.

Constituyen opiniones, miradas, formas de comprender que aplican los sujetos. Estas ideas, opiniones, miradas que van construyendo, suponen marcos de referencia desde donde se observa la realidad, se la analiza y se actúa. Estas construcciones son complejas, muchas veces contradictorias, suponen criterios de valoración, dimensiones conceptuales y afectivas (experiencia, vivencia). En este permanente contacto con las realidades institucionales (centros de práctica) que constituirán el ámbito de la futura actividad profesional, se comprueban los conocimientos adquiridos en la formación inicial. De esta manera, al preguntarles: ¿Por qué considera que los juegos seleccionados estarían incluidos dentro del concepto de juego?, algunas de las expresiones fueron:

" Porque tienen una estructura (espacio tiempo) que no es tan rígida como algunas actividades. Al igual que las reglas son bastantes flexibles y hasta cambiantes dando un grado de libertad mucho mayor que las actividades lúdicas. Se puede ganar y perder, o en el caso de los juegos cooperativos buscan un objetivo en común. En el juego se puede "camuflar" los contenidos a trabajar de manera que estén en forma implícita" (E. 102-2019).

"Estas actividades les permiten a los alumnos divertirse y entretenerse. Usar sus habilidades para desarrollar las actividades y sentirse capaces. Logra distenderse y separarse por un momento de la realidad" (E 93 -2019).

"Son actividades recreativas para los alumnos, donde se le pueda generar una empatía y alegría a los mismos, y así mismo permitirles por medio del juego aprender a desenvolverse en cualquier ámbito de su vida" (E 91-2019).

"Son una actividad voluntaria, se juega en un tiempo y espacio fijado, las reglas son sencillas y se puede llegar a acuerdos entre todos, la actividad tiene un objetivo y el juego siempre está presente la incertidumbre y el simbolismo que cada alumno le pone a la actividad" (E 85-2019).

Espacio, tiempo, reglas, libertad, ganar y perder, camuflar contenidos, divertirse, entretenerse, actividad voluntaria, incertidumbre y objetivo se pueden recortar como algunos de los aspectos que, según sus concepciones, estarían incluidos en el concepto de juego. Claramente las ideas previas y las concepciones epistemológicas a menudo contienen puntos de vista distintos entre sí, en ocasiones sin ser conscientes de ello. Esto demuestra la complejidad del concepto y la amplitud de sus usos y abordajes.

El juego y las diferentes miradas

Al referirnos al juego es importante destacar que la Convención de los Derechos del Niño señala en el Art 31. Ítem 1: "los estados parte reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente de la vida cultural y en las artes".

En la Ley Nacional de Educación se determina entre los objetivos para la Educación Inicial: "Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social" (2006: 5). En este sentido, y adhiriendo al planteo del Diseño Curricular de la provincia de Tucumán, se puede decir que el juego dentro de la clase de Educación Física contribuye a la identidad corporal, la disponibilidad motriz, la socialización y la autonomía. Sandoval Magalhaes, R. agrega a esta idea que "el juego es un factor poderoso para la preparación de la vida social del niño; jugando se aprende la solidaridad, se forma y consolida el carácter y se estimula el poder creador" (2011: 106).

Rivero distingue, en el diseño de los juegos para la Educación Física, dos objetivos; por un lado, los que se juegan por jugar en donde es casi nula la intervención docente, por otro lado, los juegos como "dispositivo pedagógico, que permite al alumno aprender y/o aplicar, reforzar, asimilar movimientos respondiendo a las demandas sociales del momento" (2011: 41). El primer objetivo relaciona a la Educación Física con la recreación, mientras que el segundo la relaciona con la educación.

Los autores Nella y Taladriz aseguran que "el niño juega, pero al mismo tiempo, el juego produce al niño. El dispositivo utilizado por el profesor produce una manera de jugar y al mismo tiempo regula los comportamientos y la identidad de sus actores" (2009: 38). En este sentido, los autores consideran que de la mano del profesor aprenden de los otros y de las relaciones que se establecen, con los otros.

Por lo tanto, el desafío es encontrarse en las diferencias, ya que no es el otro el diferente, sino todos y cada uno. Así, con características y cualidades diferentes es posible compartir experiencias y juegos que generen actitudes positivas de respeto, empatía y comprensión. Los mismos sintetizan sus ideas expresando que "lo que se aprende, en suma, es un significado específico de la singularidad de uno como jugador y de la comprensión de los otros como compañeros del juego" (2009: 7).

Emiliozzi, Galak y Viñes (2009) diferencian, por un lado, el jugar como la instancia subjetiva que depende de los jugadores y del modo en el que se haga, y por otro, el juego según su finalidad y utilidad. En esta línea plantean que la Educación Física como una disciplina escolar retoma del juego los saberes que circulan en la cultura, poniéndolos en práctica en los juegos que comprometen al cuerpo y al movimiento, es decir, en los juegos motores.

En otras de las frases compiladas referidas al por qué los juegos elegidos entrarían dentro del concepto de juego, aparece así la expresión juego motor: "*En todos tenía un objetivo motor en el cual siempre había una problemática divertida*" (E 88-2019).

Para este estudiante parecería que, si la problemática no es divertida, no es muy seguro hablar de que exista un objetivo motor (E 14-2019).

"Se trata de un hecho motriz que requiere el uso mental, físico y emocional del niño. A su vez, tiene un inicio y final y se encuentra regido por pautas en acuerdo. Pero también su fin era la recreación, usando a esta como herramienta para disponer el cuerpo de los alumnos a las actividades posteriores" (E 104-2019).

En este caso, también se expresa la necesidad de la recreación para lograr una disposición del cuerpo que genere la existencia de ese hecho motriz. Baena Extremera y Ruiz Montero aseguran que "el juego motor constituye un elemento pedagógico de primer orden, ayudando a desarrollar la capacidad creativa y una mejor comprensión de los conceptos intrínsecos que subyacen en el lenguaje". Entienden que cuando se comparte con los otros "se transforma en un poderoso medio socializante, ya que ayuda a los niños/as a comprender, respetar y tolerar a los demás, al mismo tiempo que les introduce en la aceptación de las normas y de las responsabilidades de asumir determinadas funciones que podrán extrapolar a sus propias vidas" (2009: 1-2).

Rivero aporta que "la relación entre el juego y la motricidad en el marco de la educación física no es solo jugar para mejorar la disponibilidad motora corporal del juego al servicio del cuerpo, sino también de poner el cuerpo a disposición de las incertidumbres del juego modificándolo, aprender a ponerlo a disposición del jugar" (2011: 35).

Referirse al contexto escolar para el juego motor invita a la consideración del espacio destinado a su práctica. "Tradicionalmente se ha estudiado el espacio escolar a través de mediciones de superficies y de exigencias mínimas por número de escolares. No se ha contemplado con interés, frecuencia y rigor la dimensión cualitativa del espacio escolar" (Heras Montoya, 1997, p. 97). En este sentido, lo cualitativo de ese espacio refiere a estudiar los patios escolares como lugares para el juego de los niños, lugares para que el juego motor se concrete con libertad socializante. Porque "los patios interesan desde la perspectiva del derecho al juego" (Pavía 2005: 20).

El mismo autor expresa:

Jugar no sería sólo un "medio" de interacción con el medio físico y social, sino también un "modo". Un modo práctico de acción en una clave diferente voluntariamente acordada, más suelta, aliviada, permisiva y flexible, que facilita la exploración emocionante, poniéndose a salvo de las consecuencias, total – siempre podrá decirse - estábamos jugando... El verbo jugar ya no indicaría sólo una acción, sino el modo de esa acción, jugar por jugar sería entonces jugar de un modo lúdico (Pavía 2005: 12).

Pavía ofrece un análisis interesante sobre forma y modo de jugar que constituye un aporte de base para uno de los abordajes del tema de la investigación: el modo es la manera particular de un jugador de ponerse en situación de juego, es su manera personal.

En los estudios interpretativos de lo lúdico es necesario caracterizar dos categorías importantes: forma (del juego) y modo (del jugar). Forma es la configuración, la fisonomía, la totalidad de un juego, eso que lo diferencia o lo asemeja a otro. La forma regula las acciones de los jugadores. En cambio, el modo remite a los indicios acerca de si los sujetos involucrados (sean docentes o alumnos) se sumergen en la experiencia tomándola como juego o no. Por ello, el modo es más circunstancial, más lábil, menos evidente al observador, más subjetivo (Pavía, 2010).

Forma (del juego) y modo (de jugar) configuran una relación especular. Si bien el modo indica la manera de sumergirse en el juego, esta libertad está situada en un contexto social, histórico y cultural, y por ello seguramente reproduce aspectos de un jugar aprehendido (y enseñando). De allí que habría que aprender cómo enseñar a jugar de un modo lúdico. Se trata entonces de producir formas de juego y modos de jugar que interesen a los niños y respeten su perspectiva como jugadores (Pavía, 2006).

Emiliozzi et al. (2009) retoman el trabajo de Pavía en cuanto a las formas y modos de jugar y proponen una didáctica de juegos reinventados. Plantean que, si se sostienen propuestas instrumentales homogeneizando la práctica, la lógica del juego sólo estará dada por un solo interés, dejando de lado que...

...existen tantos intereses como jugadores (...) Por lo tanto, pensar una didáctica de (re) inventar los juegos implica la construcción de una nueva didáctica escolar en la que el juego no sea una bajada de los "fines", "utilidades" e "intereses" educativos externos al sujeto que aprende, sino que ponga sobre la mesa los caracteres estructurales tanto de los juegos, de la escuela, como de cada uno de los jugadores que asistan a clase (57).

Para los autores consultados en las clases, deberían enseñarse las estructuras de los juegos y las posibilidades de ser modificados libremente.

Rivero considera que...

...el juego se presenta en las clases de Educación Física como actividad libre y reglada al mismo tiempo. Libre en tanto el jugador tiene la posibilidad de elegir, reglada al tomar decisiones en el marco de lo permitido por el profesor y por la institución. Así, solapada a las reglas de un juego, los jugadores encuentran la posibilidad de tomar decisiones, es decir, cierto margen de libertad donde queda plasmada la

idea de que nada mantiene la regla salvo el deseo de jugar; es decir, la voluntad de respetarla (2010: 77).

Rivero, refiriéndose a la relación del jugador y el contexto de juego, asegura que si bien...

...el docente reconoce que el jugar es decisión del alumno, que el jugar es una actividad elegida por los jugadores movilizados por el deseo de encontrar emoción, también identifica que, para legitimar su espacio laboral, la actividad debe perseguir una finalidad educativa emparentada con lo éticamente correcto que debe ser abordada durante el tiempo de clases (2010: 79).

Por su parte, González y Rada de Rey, en relación con cómo se plantean los juegos en la clase, identifican dos posiciones diferenciadas. Por un lado, la organización de juegos que "permitan expresarse, liberarse, superar desafíos y probarse a sí mismo" (2013: 113), y por otro, la organización de juegos sin variantes ni desafíos motrices. Las autoras resaltan la importancia de enseñar a jugar como aspecto central de la Educación Física, ocupando el docente un lugar sustancial ya que, si se selecciona bien la propuesta de juego, cumplirá con su valor educativo.

En las expresiones analizadas aparecen algunas ideas al respecto que parecería tener en cuenta a quien juega, su disposición para jugar y la posibilidad de que el juego se modifique. Lo que no estaría claro es si las propuestas implican enseñar estructuras juego y, más aún, enseñar a jugar.

"Porque se divertían, lo hacen de manera distendida y realizaban movimientos libres que le servía para el éxito de la actividad" (E 84-2019).

"Son una actividad voluntaria, se juega en un tiempo y espacio fijado, las reglas son sencillas y se puede llegar a acuerdos entre todos, la actividad tiene un objetivo y el juego siempre está presente la incertidumbre y el simbolismo que cada alumno le pone a la actividad" (E 85-2019).

"Actividades libres, con reglas que deben ser respetadas por todos y que pueden ser modificadas durante la marcha según el consentimiento de los alumnos" (E 89-2019).

"Porque tienen una estructura (espacio tiempo) que no es tan rígida como algunas actividades. Al igual que las reglas son bastantes flexibles y hasta cambiantes dando un grado de libertad mucho mayor que las actividades lúdicas. (...) En el juego se puede "camuflar" los contenidos a trabajar de manera que estén en forma implícita" (E 102-2019).

Una instancia de análisis más profunda implicaría relacionar las respuestas con las propias planificaciones, instancia en la que podrían apreciarse las decisiones sobre qué y cómo se está enseñando.

Algunas reflexiones

Actualmente el equipo de investigación trabaja sobre la definición de algunas categorías que van surgiendo en el análisis de las encuestas. Continuamos en la selección y lecturas de documentos que permitirán ampliar los marcos teóricos de referencia en cuanto al juego motor escolar y comunitario, los espacios lúdicos y las intervenciones docentes. En un análisis particular de cada pregunta elegida para este avance, las categorías que aparecen con más fuerza son:

En relación con la pregunta: ¿Por qué considera que los juegos seleccionados estarían incluidos dentro del concepto de juego?, aparecen como aspectos centrales los que se derivan de los conceptos más tradicionales de juego y nos llevan a lo que plantea Huizinga y Callois en primer lugar. Así, es que "reglas", "placer", "goce", "disfrute", "alegría" "no produce riqueza" "libre", "carácter lúdico", "ficticio", "espacio y tiempo" y "entretenimiento" son las expresiones que aparecen con mayor frecuencia. En segundo lugar, las expresiones "participación" o "participación activa", dejan vislumbrar que sería juego si se observa que hay un grado de implicación en él.

Por último, encontramos que sólo en pocas respuestas aparece el componente motriz como característica del juego en la clase de Educación Física y que en sólo una se nombra explícitamente el "juego motor". Estos primeros datos pueden dar cuenta de algunas respuestas entrelazadas entre lo que es el juego y su alto componente educativo desde lo recreativo o desde el contenido motriz. En cuanto a la segunda pregunta: ¿Qué fuentes (libros, apuntes, experiencias lúdicas, etc.) utilizó para seleccionar los juegos?, surge un dato curioso que quizá permite entender por qué la mayor frecuencia de términos que usan tiene relación con lo recreativo. En relación con las fuentes utilizadas para la selección de los juegos, aparece con mayor frecuencia la "carpeta de juegos". La carpeta es un documento de elaboración personal que solicita una cátedra de la formación en FACDEF, un compilado elaborado por los estudiantes como recurso didáctico que busca un aumento de la motivación (personal) con el fin de fomentar el aprendizaje autónomo y significativo del alumnado.

Otras respuestas que se explicitan sobre el particular tienen que ver con tener en cuenta las propuestas y preferencias del grupo/clase, la búsqueda en Internet, el cursado en otras materias de la formación, la búsqueda de bibliografía en la biblioteca y la creación personal.

Algunas consideraciones finales

Luego de este primer análisis de las encuestas y las voces desde el rol de practicantes, se sintetizan algunas conclusiones a las que arribamos.

Revalorizar los espacios de Práctica Docente como instancia donde no sólo

se aprende a enseñar, sino también a observar y observarse, comprender el significado de la función socializadora de las acciones y la importancia en la toma de decisiones desde el rol docente.

Generar y sostener espacios en la Formación de Profesores en Educación Física donde favorezcan la reflexión y recuperación de la memoria lúdica (utilizadas para pensar una propuesta de clase).

Coincidir en lo propuesto por varios de los autores presentados en que el juego motor con otros es el inherente a nuestra disciplina y debe ser abordado por el practicante en las clases por su finalidad educativa. Tema que despierta también muchos debates.

Rescatar las voces de practicantes y sus expresiones en relación con el juego en las clases de Educación Física, como comunicadores de esa realidad escolar. Es entonces que el presente avance de trabajo nos lleva a cuestionarnos cuáles son los espacios de la formación que habilitan a estas concepciones sobre juego (o no) y si hubiera que considerar alguna transformación del plan de estudio o en los contenidos de las asignaturas.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune & Stratton.

Baena Extremera A. y Ruiz Montero P. (2009). "El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación." *Emásf Revista Digital de Educación Física*. Año 7, Nº 38. Disponible en: <http://emasf.webcindario.com>

Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cilfuentes Gil, M. (2011). *Diseños de Proyectos de Investigación Educativa*. Buenos Aires: Noveduc.

Cifuentes, L. (1999). Crisis y rescate de la Universidad. *Revista Chilena de Humanidades*. Nº18-19, 245. [Disponible en <http://www.philanthropyroundtable.org/current/cohen.html>].

Diseño Curricular para Jardines de Infantes 3, 4 Y 5 años (2015). Dirección de Educación Inicial. Ministerio de Educación Tucumán.

Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Emiliozzi, M., Galak, E., Viñes, N. (2009). "Jugar es (re)inventar los juegos: Análisis de las estructuras de los juegos escolares." En: B. Fernández.

Chaverra. *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Medellín: Funámbulos. p. 47-61 Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.492/pm.492.pdf>

Gimeno, J. y Pérez A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*.

Granada: Ediciones Morata. p. 33.

González, M. Rada de Rey. (2003). *La Educación Física Infantil y su Didáctica*. Madrid: Editorial AZ.

Guardia, V. y Kuiyan, A. (2016). *Juegotecas Barriales en la Ciudad de Buenos Aires (Capítulo V)*. Memoria Lúdica. Buenos Aires: GCBA.

Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el Espacio Educativo*. Málaga: Edición El Algiba.

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Nella, J. y Taladriz, C. (2009). El juego en las clases de Educación Física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar? Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: UNLP.

Pavía, V. (2006). "El modo lúdico. Una Mirada sobre el Juego desde las Teorías de la Recreación". Cursos Introductorios sobre el Juego y el Jugar. Comahue.

Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Pavía, V. (Coord.), (2010). *Forma del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: EDUCO Universidad Nacional del Comahue.

Porlán Ariza, R. Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1997a). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores. Parte I. Teoría, métodos e Instrumentos. En: *Enseñanza de las Ciencias* 15(2), pp. 155-171.

Ley de Educación Nacional, Artículo 20. [Disponible en https://leyes-ar.com/ley_de_educacion_nacional/20.htm]

Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.

Rivero, I. (2010). "Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física". Educación Física y Ciencia. Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: UNLP.

Sandoval Magalhaes, R. (2011). "La Educación Física y el juego". Revista Investigación Educativa RIE. Vol. 14 N.º 26. España.

Vigotski, L. (1988). "El juego en el desarrollo del niño". En: Vigotski. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

-Recreo escolar – Territorio de encuentro

Adrián Centaure y Adolfo Corbera, Profesorado de Educación Física, ISFD N°2, Chos Malal, Neuquén.

El recreo: *Esta experiencia humana fundamental (...) Ese momento pedagógico riquísimo que es el momento en que los chicos están sacando afuera sus miedos, sus rabias, sus angustias, sus alegrías, sus tristezas y sus deseos. ¡Los niños están echando su alma afuera en el recreo!*

Paulo Freire

Se constató que para una reveladora cantidad de niños y niñas los fugaces momentos cotidianos de recreo constituyen la actividad más valorada.

Víctor Pavía

Resumen

Los recreos escolares, sus tiempos, sus espacios y sus prácticas son para la cátedra Prácticas Lúdicas del PEF (ISFD N°2 Chos Malal) un motivo de indagación y análisis que permite actualizar los conocimientos en torno al juego y el jugar en la escuela.

Este proceso de extensión/investigación y práctica docente desea impactar sobre lxs actorxs participantes en el proyecto:

- Docentes y alumnxs de las escuelas: reflexionando sobre sus prácticas en el recreo y revalorizando su propio espacio tiempo.
- Docentes en formación: construyendo categorías de análisis que permitan ver al recreo como un espacio pedagógico irremplazable. Proponiendo alternativas en cuanto a la dinámica de los recreos en función de lo observado.
- Estas reflexiones darán insumos para que la comunidad educativa de la escuela, junto a los docentes y estudiantes del PEF, diseñen y construyan patios de recreos pertinentes y propios a las instituciones en cuestión.

El proyecto tuvo varias etapas:

- Socialización a los alumnos del PEF del proyecto.
- Diseño de ficha de observación y del relevamiento.
- Diseño de entrevistas.
- Primera aproximación a la escuela (ensayo).
- Relevamiento de espacio y material.
- Realización de observaciones y entrevistas.
- Análisis de datos y sistematización.
- Socialización de los datos con las escuelas.

- Propuestas de adecuación.
- Puesta en marcha de la intervención.

Introducción

Hablar del recreo en la escuela es hablar a la vez de un espacio y un tiempo dentro de la organización escolar diaria. Un momento esperado y un espacio asignado que tiene distintas valoraciones para quienes habitan la escuela.

En este trabajo de extensión-investigación nos propusimos indagar acerca de este territorio de encuentros y disputas. Espacio-tiempo pasible de un análisis pedagógico que visualizamos fundamental para entender las dinámicas escolares.

Encarar este proceso de extensión-investigación con estudiantes del Profesorado de Educación Física desde la cátedra Prácticas Lúdicas es:

- un motivo de indagación y análisis que permite actualizar los conocimientos en torno al juego y el jugar en la escuela;
- pensar al juego desde el derecho;
- descubrir y entender otros roles de la docencia que están por fuera del "formato clase" al cual los institutos formadores se dedican de manera exhaustiva;
- enriquecer debates cotidianos en torno al recreo que se dan hacia el interior de la escuela colaborativa.

Esta ponencia se presenta de la siguiente manera: el relato del proyecto en cuestión, los resultados alcanzados, las propuestas, los conceptos que surgieron a lo largo de este trabajo y que invitan a debates necesarios para ser definidos con mayor precisión, ampliando, así, las posibilidades de indagación.

Este trabajo fue realizado en los años 2018-2019 en la escuela N°345 de la ciudad de Chos Malal.

El proyecto

A partir del mes de agosto del 2018 nos acercamos como Institución Formadora a una escuela colaborativa que estaba dispuesta a un diálogo acerca del recreo y su dinámica y que, a su vez, manifestaba una necesidad de abordarlos desde un análisis pedagógico profundo.

Señalamos, entonces, nuestra intención de posicionar el recreo escolar como un espacio para el juego y la recreación de niños y niñas, mediante el desarrollo de una propuesta integral donde intervinieran y aportarán lo suyo tanto lxs niñxs, como así también profesorxs, auxiliares de servicio, directivxs y estudiantes del PEF. Poder debatir acerca del horario de los recreos y discutir si ese horario tiene el mismo valor que el correspondiente a otras materias curriculares; si los espacios destinados al recreo eran los pertinentes; cómo

eran las intervenciones de lxs adultxs en ese espacio tiempo y qué tipo de actividades allí suceden.

En función de lo discutido, poder plantear una reorganización del espacio escolar y enriquecer de materiales e instalaciones que brinden a lxs niñxs espacios lúdicos y expresivos más cercanos a sus intereses y con una mayor variedad.

Hacia adentro de la cátedra nos planteamos una serie de preguntas: ¿Es considerado el recreo como otro espacio pedagógico? ¿Cuánto de reflexión pedagógica hay en torno a los recreos? ¿Qué se entiende por recreo? ¿Qué funciones se le otorgan al recreo? ¿Cuál es el rol de los docentes? ¿Cuál es el rol de los niños y niñas? ¿Hay una reflexión de los protagonistas en torno al recreo? ¿Hay una organización de los recreos? ¿Cómo es esa organización? ¿Qué juegos aparecen con frecuencia? ¿Se pueden clasificar?

En encuentros destinados a la práctica docente, elaboramos con lxs estudiantes una ficha de observación que permita describir la dinámica de los mismos. Se delineó así la estrategia de observación, los turnos y grupos que irían a observar, como así también una serie de preguntas para realizar a lxs niñxs (¿A qué jugás? o ¿A qué te gusta jugar? ¿Con quién jugás? ¿Qué es para vos el recreo? ¿Qué aprendes en los recreos?) y preguntas a lxs trabajadorxs de la educación del establecimiento que den cuenta de sus opiniones acerca de ese momento escolar.

Estudiantes y docentes del profesorado hicimos una primera aproximación al establecimiento en cuestión y ensayamos observaciones para luego “calibrar las lentes”.

Se hizo por espacio de cinco semanas un relevamiento de espacio, tiempo y material existente en los recreos y se realizaron las entrevistas a lxs protagonistas. Con toda esa información adquirida se elaboraron categorías de análisis que permitieran organizar lo observado: las negociaciones percibidas, las expresiones vertidas por lxs protagonistas, las actitudes, los juegos practicados, los espacios ocupados y roles observados. Estos datos se socializaron en la escuela. Se hizo una propuesta de adecuación y se elaboró la puesta en marcha de los cambios consensuados que el grupo estimó factible.

Los resultados

Categorías de análisis que surgen de las observaciones

Negociaciones

Las negociaciones son democráticas hacia adentro de cada grupo de jugadorxs. Se ven pocas exclusiones.

El tiempo de negociación previa de los juegos es corto, los acuerdos se van produciendo a medida que el juego transcurre.

Se escuchan insultos como una manera habitual de comunicación. No necesariamente significan violencia.

Actitudes de lxs alumnxs

Prolongan el tiempo de vuelta al aula, por ejemplo: cuando escuchan el timbre se esconden detrás de una pared para no entrar y de vez en cuando espían para ver si está o no la seño, o se quedan tomando agua, o caminan despacio, ayudan a acomodar elementos didácticos de la próxima clase de EF, o conversando con auxiliares de servicio. Ocasionalmente, eligen quedarse en el aula.

Se observan juegos comunes entre distintas edades. No así juegos entre géneros de manera habitual.

Desde la óptica de los alumnos y alumnas, el recreo es un espacio propio, donde el docente no es el dueño, como lo puede ser en el aula. A tal punto que muchas veces se observan actitudes de transgresión deliberada, buscando romper límites impuestos desde el cuerpo docente, marcando el terreno y propiedad de este espacio por parte de lxs mismxs niñxs.

Intervenciones docentes

Los docentes se involucran esporádicamente, por ejemplo, juegan a saltar la soga o juegan un ratito vóley.

Avisan cuando termina el recreo.

Llaman la atención si ven cierto peligro en la actividad que los nenes y nenas realizan.

Recorren los sectores asignados.

Es de destacar la presencia continua de un auxiliar de servicio en el partidito de fútbol que se arma, a tal punto de que si no está presente lxs chicxs lo van a buscar.

A lo largo de las entrevistas pudimos interpretar que, tanto en directivos, como en la docencia en general, el recreo se observa con cinco cristales diferentes y simultáneos:

1º cristal: Es una pérdida de tiempo necesaria como para que lxs alumnxs descarguen sus energías contenidas: "se lo merecen", "estuvieron insoportables en el aula, que salgan a descargar un poco", "dos horas seguidas de matemática los pone imposibles".

2º cristal: Es un momento de disfrute de los niños y las niñas imposible de quitarles, que sirve al docente como un elemento de negociación y/o penitencia: "si terminan antes las tareas tienen más recreo" o también se suele escuchar: "si se portan mal se quedan sin recreo".

3º cristal: Es un momento de especial angustia en los docentes, producto del

caos que se genera al ver a todas las edades compartiendo un mismo espacio en medio de carreras y gritos difíciles de controlar. Es un espacio que hay que vigilar, patrullar para estar alerta de que nada malo suceda. Se escuchan seguido "no corran", "ojo que te vas a lastimar" "bajate de ahí".

Es más estresante aún si los días son de mucho viento y/o lluvia, porque el espacio se ve reducido significativamente.

4º cristal: es el recreo de los alumnos y alumnas y también es el recreo del docente, entonces... que los chicos y chicas hagan lo que quieran, mientras no molesten: "no se queden acá, vayan al recreo", "vayan a jugar a otro lado que queremos charlar".

5º cristal: el de algunxs docentes que reconocen el derecho de los niños y niñas a jugar, y que pueden encontrar en ese espacio un lugar propicio para conocer a los chicos y chicas desde otro lugar, compartiendo las actividades.

Sectores

Patio externo aproximadamente 1347 mts² con:

- El patio de piso con baldosas y más amplio, es usado para los partidos de fútbol (canchita grande), vóley y manchas (canchita chica).
- Existen todo a lo largo del patio externo, en paralelo al alambrado que delimita el espacio de la escuela, un desnivel de tierra donde, en algunos sectores, ese desnivel es usado para trepar y hacer "culipatín".
- Un sector de árboles y juegos "tipo plaza" pero de tamaño pequeño. Originalmente destinado para el primer ciclo.
- SUM y pasillo: aproximadamente 402 mts².

Lugares con riesgo potencial

Estructura de material con un caño destinado a una farola con cables pelados en la parte inferior, pero sin corriente. Bordes y esquinas filosas.

Juegos practicados

Los juegos fueron clasificados según dos criterios diferentes, pero a la vez complementarios, que permiten un más profundo entendimiento de las dinámicas lúdicas. A continuación, se detallará a modo de ejemplo la clasificación según el criterio praxiológico.

De cooperación:

- A caballito una sobre otra; agarrar a un nene, un compañero por las manos y otro por los pies y balancearlo; a la pelota de mentira; baile de zumba; cantan canciones infantiles; caminan atados de los cordones; a las "Casitas"; con unas muñecas; deslizarse agachadxs tiradxs por dos compañerxs con una soga; saltar la soga.

De cooperación-oposición:

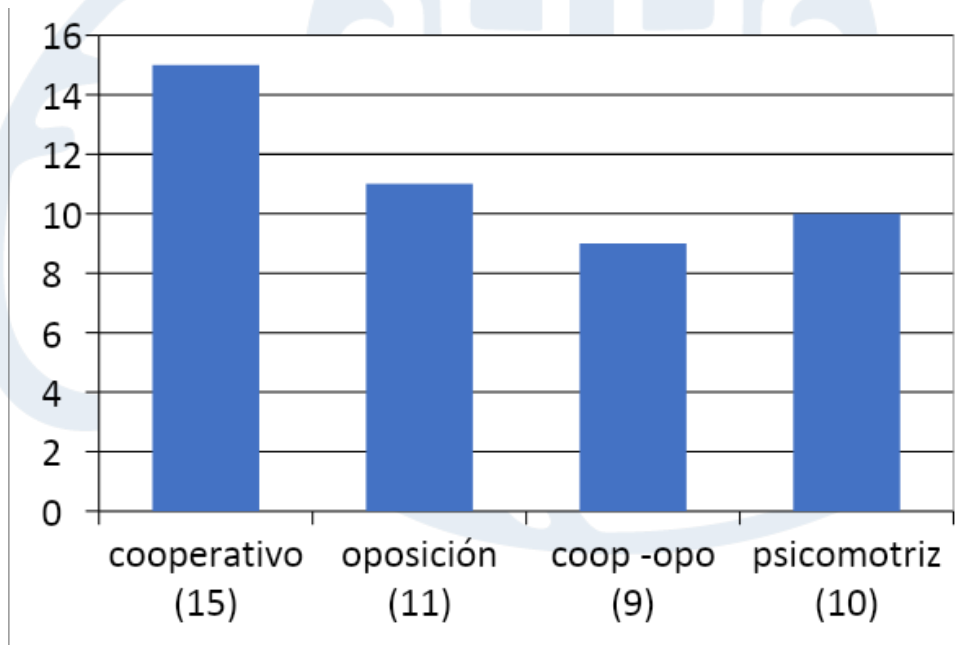
- Básquet o derivados de ese juego; cinchadas; fútbol; Los pistoleros - "counter strike" - "matar zombies"; "milico ladrón"; "monstruo"; quinto remate; vóley o derivados de ese juego.

De oposición:

- Carreras; con una pelota: una nena larga la pelota contra la pared, la otra trata de agarrarla antes que toque la pared, sino pierde; escondida; fútbol con una piedra a meterse "cañitos"; fútbol a los penales; fútbol a marearse sin arcos; luchitas; luchitas con espadas; manchas; zancadillas; una nena canta, las demás la miran, de pronto sale corriendo persiguiendo a las demás, la que es atrapada es la nueva cantante.

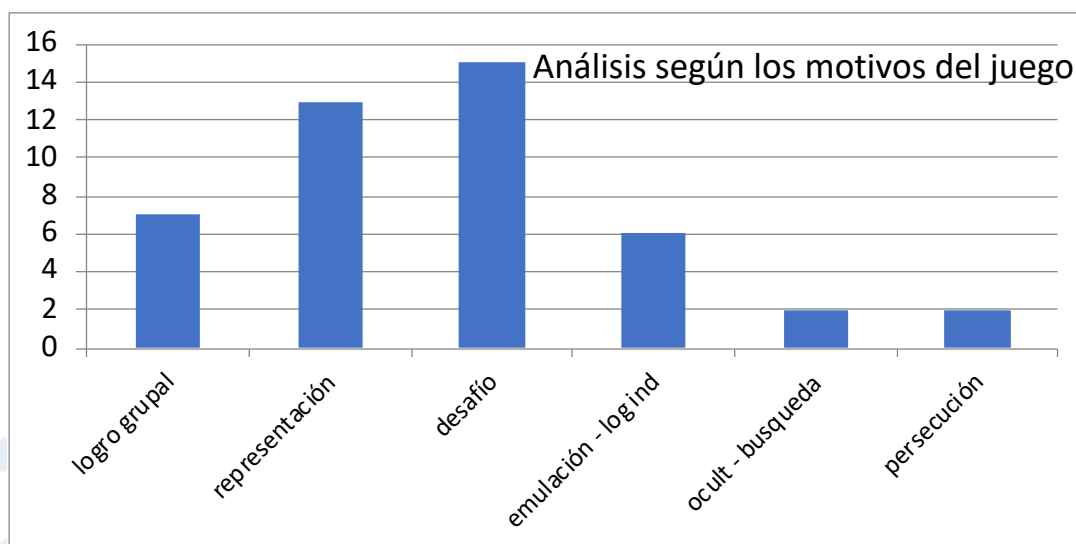
Psicomotrices:

- Con un aro a modo de caballo; con un globo; con un peluche; con piedras; correr y hacer que son como motos o autos o caballos; correr y resbalar; hamacarse con sogas; trepar desniveles de la escuela - "escalan" y después se deslizan como tobogán; saltan y tocan los marcos de las ventanas.



Análisis según criterio praxiológico

Gráfico de los juegos observados en los recreos según el **motivo** de los mismos. Este criterio de clasificación es más contingente que el arriba expuesto y será abordado más adelante en esta ponencia.



Tiempo

Tiempo de juego, un promedio de 10 a 12 minutos por recreo.

Algunas respuestas dadas por lxs ninxs en las entrevistas

¿Qué les gustaría tener en los recreos?

“Una rueda con soga, donde uno se suba y el otro lo arrastre”, “Un tacho grande con pelotas”, “Con música que podamos elegir”, “Juego de cartas (Uno)”, “Más parquecitos”, “Una play-station”.

¿Cómo sería la escuela sin recreo?

“Aburrida”, “Una cárcel”, “Si no hubiera recreo, haría paro”, “Feo, triste, deprimente”, “Mucha soledad”, “Feo, porque tendríamos que estudiar todo el tiempo”, “Un manicomio. Seríamos como esclavos”, “Sin diversión”, “No me gustaría venir a la escuela”.

Las propuestas

Luego de la socialización de los resultados que se hizo por medio de una exposición armada por docentes y alumnxs de la cátedra, se discutieron posibles alternativas de cambio. Estas, mayormente, se focalizaron en la adecuación de las zonas de recreo, proponiendo construir juegos e instalaciones. Se acordó que estos juegos puedan ser usados tanto en el patio externo como en el patio interno, según el clima lo determine. En función de los recursos con los que contaba la escuela, se armaron cinco minitramps, cuatro sube y baja de

gomas que pueden ser usados individualmente o pueden ser armados de tal manera que conformen un cuadrilátero y siete “alfombras mágicas”. Quedaron en proyecto construir un tobogán doble de 9 m de largo por 1,50 m de ancho que acompañe el desnivel natural de un rincón del patio externo; la instalación de una palestra en el interior de la escuela y zancos de madera.

Quedaron pendientes nuevos encuentros y debates acerca del tiempo de recreo, las intervenciones docentes y el armado de algún dispositivo que permita una participación duradera de lxs alumnxs. Los tiempos para esos debates son propios de la dinámica de la escuela en cuestión.

Consideramos que este trabajo de indagación – reflexión – acuerdos y puesta en marcha de la adecuación de los patios es el camino pertinente que entiende que cada escuela tiene el recreo que le es propio. Estamos convencidxs que las propuestas de adecuación de los patios, sus equipamientos y los tiempos de recreo, son propios de cada establecimiento y se corresponden con la manera de entender el tiempo libre de quienes allí habitan.

Conceptos que enriquecen la mirada

Territorio – lugar

Hablar de territorio nos puede llevar a confusión si no explicitamos el significado que asumimos frente a un término tan polisémico. Asumimos territorio no sólo como una porción de superficie terrestre (en este caso la escuela, el patio) sino también en la existencia de otros componentes que significan este vocablo:

- el “...conjunto de representaciones que lxs actorxs portan consigo, así como la manifestación de las acciones y relaciones de poder mediante las que se vinculan ...” (Orihuela, 2019: 7),
- la dimensión afectiva que esta apropiación territorial conlleva,
- el tiempo: tanto el “tiempo cronológico” como el “tiempo vivido” por los sujetos que allí conviven.

Otro concepto muy potente y esclarecedor para nombrar esos espacios- tiempos de recreo es el de la idea de lugar: cuando alguien se apropia de un espacio lo identifica como su lugar. Este concepto nos remite, como dice Víctor Pavía, a los espacios queridos. Es desde donde alguien se para, para ver el mundo. Territorio y lugar nos ayudan a entender que, lo que en el recreo ocurre, se vive, se siente, hace tan significativo y tan propio ese espacio-tiempo que deja huella, que enseña y que perdura.

Pensamos el lugar desde un punto de vista más individual y el territorio es pensado entonces como el lugar de un grupo.

Desde esta conceptualización es que nos atrevimos a nombrar la ponencia

como "Recreo escolar: territorio de encuentro", con la intención de superar temores y prejuicios que están también presentes en las ideas que se tienen de los recreos: momentos temidos, momentos inevitables sin más, o momentos de transgresión y agresión.

Por otro lado, dentro del ámbito escolar encontramos que también se usa de manera habitual términos vinculados al recreo que consideramos no tan abarcativos ni contenedores de tanta complejidad. Los términos espacio – sectores – rincones – zonas, a los que tan cotidianamente se hace referencia, solo dejan establecidos fragmentos de superficie terrestre.

Derecho al juego

Entender el juego como derecho permite ampliar la visión que la educación comúnmente le adjudica usándolo sólo como un recurso didáctico, como dice Pavía, "ligado a la idea de medio para reforzar aprendizajes más serios", y agrega: "incluso el descanso, el esparcimiento, no es un tema presente en el debate pedagógico" siendo que "lo lúdico, lo recreativo, lo divertido, son también cuestiones a aprender y, por lo tanto, a enseñar" (Pavía, 2010).

De esa manera, el juego como práctica cotidiana que aparece en momentos de esparcimiento y recreación dentro de la vida escolar no es un tema de debate significativo en reuniones de personal, o con padres y madres, o con lxs mismxs niñxs.

Un buen comienzo para pensar el derecho al juego en la escuela es la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en la cual tres artículos nos invitan a iniciar el debate necesario: el artículo 28 expresa el derecho a la educación en condiciones de igualdad; el artículo 29, inciso 1-b el de inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; y el artículo 31 declara que "los estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente de la vida cultural y en las artes".

A jugar se aprende. A jugar se enseña. Por ende, es una obligación de parte de los adultxs enseñar ese saber garantizando momentos de calidad, facilitando los climas de confianza que festejen la diversidad, donde haya buenas experiencias de juego, sin discriminación, democratizando decisiones referidas al uso de las instalaciones, los materiales, e incluso los tiempos. El recreo es un momento inigualable para enseñar a consensuar y resolver los conflictos de manera dialogada sobre temas tan propios de la cultura infantil. La escuela es un lugar protegido, donde lxs alumnxn pueden explorar espacios, materiales e interacciones de manera segura y no traumática.

Motivos del juego

El jugar es un lenguaje, es una manera de comunicar. A partir de esta afirmación, vemos que las artes también lo son, por tanto, se puede hacer un paralelismo y decir que en el juego también hay motivos, como los hay en la música¹, en la plástica², en la literatura³

En su uso más general y amplio, el motivo es aquella cuestión, razón, circunstancia, entre otras alternativas, que mueve a alguien a hacer algo, o que provoca tal o cual acción. Es lo que mueve, en el caso de los jugadores, a comportarse según las reglas acordadas y aceptadas.

El motivo es la razón primera por la cual el jugador se somete a las exigencias y condiciones de la regla. Debe haber un equilibrio bien preciso entre el para qué (se juega) y el cómo (se hace) para que el juego se dé y el/la jugador/a gusto de jugarlo.

Cuando le preguntamos a alguien: "¿A qué está jugando?", "¿de qué se trata?", "¿qué es lo que tengo que hacer para jugar?", esa persona nos responde desde lo que nosotrxs llamamos motivo.

Hablar de los motivos del juego es intentar hablar de una clasificación de los juegos y el jugar que en su criterio de clasificación esté contenido lo que Bruner (1983) a su vez refiere como estructura profunda del juego.

Es ese reto, voluntariamente aceptado por lxs jugadorxs, que tiene la promesa de un resultado incierto. Es esa prueba o dificultad artificial y arbitraria. Son esos problemas coherentes y comprensibles al que el juego invita a resolver. Estos desafíos generan una incertidumbre, vivencias de riesgo ilusorio, y el deseo de superar esos obstáculos innecesarios. Los juegos, como dice Borges: "Lo mágico y desaforado del juego -del hecho de jugar- despunta en la acción." El juego es pura acción, y es emocionante en tanto genere (desde su lógica interna) esa incertidumbre, ese riesgo controlado que permite vivenciar situaciones que parecen... pero no son reales, que no generan consecuencias. También hay otro motivo o razón de ser del juego: el afán, la avidez, el anhelo, el deseo, el entusiasmo por ser / construir o emular, en una situación creada a sabiendas de su irrealdad. (Jugar a super-héroes sabiendo que es de mentira, construir una casita sabiendo fehacientemente que no es para habitar).

Se busca vivir esa incertidumbre o se busca vivir en la mera acción ese afán de ser y hacer, tratando de sostener ese momento con el fin de seguir vivenciando

1 El motivo es la unidad mínima con sentido musical que funciona como elemento generador de elaboraciones. El motivo como diseño estético - musical es la unidad lógica y fundamental o idea, que sirve de base para componer una obra musical.

2 En artes visuales, motivo es un elemento de un patrón, o un tema básico. Es un modelo según el cual se reproducen otros objetos.

3 El motivo literario, a diferencia del tema, es concreto. Esto quiere decir que el motivo organiza la acción concreta que se narra; la mueve, la motiva (de ahí su nombre).

las tensiones generadas por la actividad.

Hemos encontrado once motivos que a continuación detallamos:

Ocultamiento y búsqueda; de construcción-armado-destrucción; juegos de actuar-crear-representar; persecución y huida con o sin refugio; prueba o superación grupal; prueba o superación individual; de vértigo; de azar; de desafío-reto-envite; de confrontación – duelos amistosos; juegos de ataque y defensa.

Juego voluntariamente iniciado

Cuando decimos juego voluntariamente iniciado en lugar de hablar de “juego libre”, hablamos de un juego en el que el/la niñx inicia, sostiene y finaliza esta práctica a partir de su propia iniciativa, o de la iniciativa del grupo de jugadorxs. Éstos eligen el qué, el cómo, el cuándo y dónde jugar, eligen los materiales, las reglas y en qué momento inicia y termina el juego. Esta clase de juegos exploran las posibilidades de acuerdos y de acción reconociéndoles a lxs protagonistas “su estatuto de ciudadanía y sus posibilidades de protagonismo y autonomía para pensar, comunicar y comunicarse” (Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Inicial, 2020) Dar lugar a que este juego aparezca en un clima de seguridad, rico en oportunidades y tiempos suficientes para que se desarrollen es deber de los adultos que de esta forma garantizan el derecho a jugar. Es un deber pedagógico que el docente a su vez conozca los saberes que implica esta práctica cultural y socialmente validada, entender las reglas, las formas en que el juego se presenta y los modos de jugar. Debe darse el permiso de ser un/a jugador/a más, aceptando y proponiendo reglas y motivos que favorezcan a que el juego se dé. Es un tiempo-espacio que a veces también requiere de las ideas y propuestas de la docencia, como intervenciones tendientes a enriquecer los saberes de los niños con relación a los juegos tradicionales, regionales, y a la resolución de situaciones sociales y relacionales.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1983). *Cognición y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Convención sobre los derechos del niño. Junio del 2006. Unicef comité español. Disponible en: www.unicef.es
- Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Inicial (2020). Jardín maternal y jardín de infantes*. Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. Provincia del Neuquén.
- Nella, J. (2012). ¿Qué le agrega la Educación Física al juego? La búsqueda del saber jugar. (Reseña de tesis de maestría). Buenos Aires: Ludicamente Año1.

Nº2, Buenos Aires.

Orihuela, M. (2019). Territorio: un vocablo, múltiples significados. AREA, 25(1), pp. 1-16. Disponible en: https://www.area.fadu.uba.ar/wpcontent/uploads/AREA2501/2501_orihuela.pdf

Pavía, V. (2010). El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego. En: EFDeportes.com, Revista Digital. Año 15 Nº149. Buenos Aires.



Mesa: EDUCACIÓN FÍSICA, FORMACIÓN DOCENTE, CURRÍCULUM E INVESTIGACIÓN

Acerca de la noción de experiencia y práctica en la Formación Docente en Educación Física

Lucas Álvarez Durán y Javier Marchiselli, Instituto Superior de Formación Docente N° 84, Mar del Plata, Buenos Aires.

Resumen

En el marco del trabajo conjunto de un grupo de estudio conformado por docentes de la formación terciaria y universitaria de Mar del Plata, La Plata y Bella Vista Corrientes, nos propusimos revisar las diferentes problematizaciones que giran alrededor del Campo de la Práctica Docente en Educación Física. Tomamos la decisión de trabajar sobre aquellos conceptos que, a nuestro parecer, son centrales al momento de pensar la Educación Física en general y el Campo de la Práctica Docente en particular. Los mismos son abordados en términos de relaciones covariantes: Campo, Saber, Práctica, Enseñanza y Experiencia.

¿Cuántas veces compartimos una –o varias– conversación/es entre colegas y hemos escuchado la expresión: “según mi experiencia”, “la experiencia dice...”, como forma de argumentar ideas, decisiones y acciones? Expresiones de este tipo demuestran que, de manera generalizada, se da por hecho entender a lo que hacemos referencia cuando hablamos de experiencia. Este tipo de expresiones nos llevan a reflexionar lo siguiente: ¿cómo opera la noción de experiencia/práctica en dichas afirmaciones? y ¿qué consecuencias genera en el Campo de la Práctica Docente?

Sin pretender hacer una revisión exhaustiva del concepto de experiencia, el cual fue abordado por diferentes tradiciones filosóficas, esta presentación tiene las siguientes intencionalidades: precisar la idea de “experiencia” y “práctica” que presenta el Diseño Curricular para la Formación Docente en Educación Física y analizar las consecuencias que de ello derivan, no sólo sobre la manera de entender la tarea docente, sino también en las prácticas discursivas de profesores/as. Por último, presentar una apuesta que pretenda repensar ambos conceptos y el impacto que esto genera para pensar la enseñanza.

En el campo de la Educación Física es muy común depositar en la experiencia la legitimidad de la práctica docente. ¿Cuántas veces compartimos una –o varias– conversación/es entre colegas y hemos escuchado la expresión: “según mi experiencia”, “la experiencia dice...”, como forma de argumentar ideas, decisiones y acciones? Expresiones de este tipo demuestran que, de

manera generalizada, se da por hecho entender a lo que hacemos referencia cuando hablamos de experiencia.

En este sentido, resulta interesante identificar que la noción instalada de experiencia no sólo tiene efectos en la expresión coloquial de los profesionales de la Educación Física, sino también en los discursos¹ que sostienen los diseños curriculares. Podríamos mencionar en este sentido, que la noción de experiencia no aparece explícita en este tipo de documentos, sino que debemos realizar un análisis de los usos que de ese concepto se hacen para entender su significado.

1. Noción de experiencia en el Campo de la Práctica Docente

Introducimos en el uso que el Diseño Curricular de la Prov. de Buenos Aires y las prácticas discursivas de los profesores/as de Educación Física hacen del concepto de experiencia requiere construir un camino de análisis que dé cuenta de “algunos” aspectos centrales en torno a la noción instalada de ese concepto. Decimos algunos porque dicha noción comporta recorridos diversos, extensos y hasta contradictorios según el momento histórico, social y político donde se desarrolle. Haciendo referencia a Jay (2009), el concepto de experiencia se presenta de manera compleja de acuerdo a los diferentes recorridos de la filosofía contemporánea. De Montaigne a Benjamin, de Bacon a Foucault, el término experiencia se apeló desde las más diversas tradiciones otorgándole significados heterogéneos². Es por eso que la decisión es no abordar la noción de experiencia de manera simplista y, como señala Skliar y Larosa (2009), “esa palabra se usa casi siempre sin pensarla de un modo banal y banalizado sin tener conciencia plena de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas” (13-14). La noción de experiencia instalada en el Campo de la Práctica Docente se encuentra en estrecha relación con los posicionamientos epistemológicos surgidos en las últimas dos décadas provenientes de los aportes de las tendencias reguladoras del subjetivismo en investigación social cualitativa³.

1 Siguiendo a Emiliozzi (2016), entendemos al discurso como un dominio práctico que, teniendo fronteras y reglas de formación propia, establece un sistema de pensamiento históricamente identificable sobre un asunto determinado.

2 Se pueden ampliar las ideas presentadas en el libro Cantos de Experiencia de Martin Jay en “Reseña del libro Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal de Martin Jay”.

3 Una posición reguladora tiene como misión hacer flexible el proceso de reconocimiento y comprensión a partir de una perspectiva reflexiva e interpretacionista. Autores como Sandoval (1996), Burrell y Morgan, citado por De Cock (1997), Hammersley y Atkinson (1994) y Martínez (1993) han nominado la flexibilidad de las tendencias subjetivas desde diversas ópticas y con distintos nombres, tales como tendencias reguladoras y expresiones como paradigmas emergentes, teorías interpretacionistas o teorías reflexivas. Lo importante no es la denominación sino la cualidad metodológica que permite de forma clara su utilización para comprender la realidad social en toda su dimensión.

De qué hablamos cuándo decimos “tendencias reguladoras del subjetivismo”, son aquellas que intentan la comprensión del fenómeno social dándole a lo subjetivo el protagonismo como fuente de información. La fuente de los datos de una determinada realidad social la constituye la comprensión de la contextualización donde ésta se da. Dicha realidad está determinada por la visión que los sujetos tienen de ella, ya que son ellos quienes la construyen y permanentemente la viven. Esto significa intentar la construcción de un conocimiento que permita captar el punto de vista de quienes investigan dicha realidad social y cultural. Esta perspectiva plantea la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico, en que las tradiciones, las creencias, los mitos, los sentimientos y las vivencias, entre otros, son aceptadas como elementos de análisis para producir conocimientos de la realidad humana. Este posicionamiento epistemológico se ve plasmado en el Diseño Curricular de la Prov. de Bs As. cuando plantea su centralidad en las problemáticas institucionales situadas y el sujeto y sus prácticas⁴. De esta manera, se sostiene que “esas prácticas se transforman en una experiencia social internalizada, en una internalización de estructuras sociales, en un hacer social que implica una “experiencia práctica” que es la “aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente” (Edelstein, 1995: 25, cursivas del autor). Observamos aquí, que subyacen los sentidos de la experiencia que Ferrater Mora (1951) encuentra en la historia de la filosofía. Por un lado, la experiencia como confirmación –o posibilidad de confirmación– empírica –y con frecuencia sensible– de datos y, por el otro, la experiencia como hecho de vivir algo dado anteriormente a toda reflexión o predicación. En cada uno de estos casos se puede destacar el carácter “interno” y, a la vez, “externo” de la experiencia. Siempre aparecerá como vivencia, es decir, una especie de encuentro personal inmediato y pre-reflexivo, pero también como un proceso de aprendizaje en el cual se integran diversos momentos en un todo preferentemente intersubjetivo y público⁵.

La noción de experiencia que interpretamos en el Diseño Curricular para la Formación Docente en Educación Física recorre una mirada fenomenológica de los hechos. Desde allí se entiende la experiencia como una vivencia, en el que el sentido originario del conocimiento radica en un sujeto practicante que es anterior a la práctica.

Esta lógica es la que determina la organización curricular que presenta el Campo de la Práctica Docente en Educación Física, estructurándose en los siguientes

4 Véase Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2009), Horizonte Formativos, Pág. 9.

5 Véase concepto de *erlebnis* y *erfahrung* en Ferrater Mora. (1951) Diccionario de Filosofía. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Pág.619.

componentes: el "taller de herramientas" como espacio de investigación de la práctica por medio de técnicas provenientes de la investigación cualitativa⁶; las "prácticas en terreno" o experiencia en terreno⁷ como espacio para abordar, comprender y desarrollar el quehacer docente de manera contextualizada; y el "taller integrador interdisciplinario" como viabilizador del encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos⁸ en la Formación Docente.

En cada uno de los componentes que conforman el Campo de la Práctica Docente encontramos el sentido interno/vivencial de la experiencia y el sentido externo intersubjetivo/público. Pero a la vez, se propone una tercera instancia donde las subjetividades se abren al mundo prestándose a la reflexión colectiva, para luego retornar al individuo en términos de reflexividad⁹.

Todo lo expuesto hasta aquí, nos permite evidenciar que la noción de experiencia en el Campo de la Práctica Docente no tiene su correlato en el saber, sino en la autoridad del relato (Agamben, 2004).

2. La relación entre experiencia y práctica

La noción de experiencia imperante en el campo de la práctica docente es producto de una tradición positivista que instaló la fisiología desde finales del siglo XIX en la Educación Física. Tal es así que todos los conceptos centrales de la práctica docente son estudiados bajo un mismo modelo de pensamiento que establece un principio fundante en el carácter empírico de los acontecimientos educativos. De esta forma, las problematizaciones posibles de conceptos tales como enseñanza, aprendizaje, saber, estrategias didácticas, tarea docente, etc. parten de una lógica fenoménica que impide cualquier intento por desnaturalizar la práctica docente. Esto permite comprender, entre otras cosas, por qué el valor de la investigación propia del campo se vuelve comúnmente sobre lo que acontece en lo vivido, en lo que pasa en la clase, en los hechos reales. Se pretende tomar por objeto de estudio a las prácticas mismas porque se comprende, del mismo modo que en el empirismo de Bacon, que la ciencia es un resumen, generalización o prolongación del saber adquirido en la práctica. La intención radica en teorizar aquello que se observa directamente en la

6 Técnicas y dispositivos de investigación social cualitativa tales como la observación, la entrevista, el registro, la observación participante, el cuaderno de bitácora, las narrativas, etc.

7 Retomaremos este problema en el apartado "La Práctica como lugar de la Experiencia".

8 Es posible identificar tres tipos de sujetos en la formación: los docentes formadores, los docentes en formación y los futuros alumnos de los docentes en formación.

9 El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires conceptualiza a la reflexividad como el análisis del propio proceso de reflexión.

experiencia¹⁰.

– Nuestra intención de revisar la acepción instalada de experiencia busca analizar las consecuencias que genera en el estudio y la interpretación de la noción de práctica. Para ello proponemos los siguientes puntos de abordaje:

1) Experiencia y Práctica.

La experiencia aparece siempre primera en este binomio y configura una relación de tipo determinista sobre la práctica. Esto significa que es la idea de experiencia la que fija las condiciones en las cuales podemos pensar la práctica y, a la vez, todos los acontecimientos que de ella devengan.

Es interesante destacar que las diferentes políticas educativas y sus consecuentes cambios curriculares, si bien han aportado diferentes acepciones a la idea de práctica con la intención de actualizar los alcances de dicho concepto, han sostenido una misma forma de pensar la experiencia. De aquí que podríamos decir que en el conjunto [experiencia-práctica], el primer elemento no cambia en lo que cambia, lo que efectivamente siempre ha ubicado el estudio de la práctica de acuerdo a los límites que expresa la idea de experiencia.

La idea que el Campo de la Práctica Docente tiene del concepto de práctica no permite precisar un nuevo significante, sino reforzar otro que lo antecede y determina. Identificamos así que las relaciones posibles entre experiencia y práctica siempre se han reducido a una sola posibilidad: experiencia □ práctica.

2) La práctica como el lugar de la experiencia.

De modo que la experiencia es la forma no sólo de adquirir, sino también construir el conocimiento, las prácticas en terreno¹¹ en el Campo de la Práctica Docente que buscan propiciar espacios para que dichas experiencias puedan ser vividas por los y las estudiantes en formación. Podemos ilustrar claramente este punto tomando como referencia la estructura que tienen las prácticas en terreno del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Puede notarse cómo la práctica mantiene una posición accesoria respecto de la experiencia:

– En 1º año: las prácticas pretenden propiciar una “experiencia social” que vincule al docente en formación con el campo sociocultural de la comunidad, con la intención de contribuir cultural y educativamente al desarrollo local.

- En 2º año: las prácticas promueven una “experiencia institucional” que ubique

10 Siguiendo a Crisorio, las corrientes de la Educación Física (Físico-deportiva; Psicomotriz y Crítica) no han implicado cambios paradigmáticos, sino la modificación de ciertas ideas auxiliares que protegen el núcleo duro de un paradigma sustancialista. Esto es, un modelo de pensamiento que supone que los hechos existen antes que el observador, es decir, antes de los significantes del lenguaje. En estos términos el investigador no crea realidades, sino que las “descubre” para posteriormente buscar teorías que se ajusten a esas realidades.

11 En algunos diseños curriculares puede observarse que las “prácticas en terreno” se nombran también como “experiencias en terreno”, lo que indica que la idea de experiencia puede funcionar perfectamente como sinónimo de práctica. La imprecisión en el uso de ambos términos hace difuso sus límites y, por ende, sus alcances.

a los estudiantes en diferentes contextos y realidades socioeducativas.

- En 3º y 4º año: las prácticas habilitan espacios de "experiencias de enseñanza de la Educación Física" en los diferentes niveles educativos.

3) *La práctica y su adjetivación.*

Creemos que esta posición complementaria que el Campo de la Práctica Docente le otorga a la noción de práctica respecto a la de experiencia, reduce todo tipo de interés por problematizarla desde un punto de vista conceptual. En tanto que se da por hecho que la práctica constituye el lugar de la experiencia, ya no importa pensar y analizar las consecuencias que trae circunscribir la idea de práctica a esa posición, sino indagar sobre aquellas cualidades que deben presentar "las prácticas"¹² docentes para fomentar cierto tipo de vivencias y evitar otras. A modo de ejemplo, podemos identificar que las últimas disposiciones curriculares clasifican a las prácticas según diferentes características (por ejemplo: prácticas decadentes, dominantes, emergentes, residuales y transformadoras). Observamos, así, que el valor de la práctica no está puesto precisamente en tensionar la idea de práctica instalada y analizar los efectos que ello genera en la enseñanza de la Educación Física, sino en adjetivar las prácticas con la intención de orientar las experiencias docentes. De esta forma, la importancia de la práctica radica en la misma práctica como lugar de la experiencia. Mientras la práctica misma aparece como un elemento central, el saber disciplinar posee una posición secundaria, al punto de que podemos hablar de la práctica sin tomar como referencia a los saberes.

4) *La práctica como techné.*

La práctica es entendida también como el "saber práctico" del quehacer docente, noción que habilita a pensar que puede haber profesores/as más "teóricos" por un lado, y más "prácticos" por el otro. Sirve también para identificar quiénes tienen más o menos experiencia en el hecho de dar clase.

Proponemos pensar esta noción de práctica en términos de técnica, pero no una técnica científica (es decir, una técnica como efecto de una teoría) sino, por el contrario, una técnica entendida en los términos en los que Koyré estudió la técnica de la Grecia antigua. Un tipo de técnica que no sobrepasa el nivel de "techné". El autor hace una distinción entre la *episteme* como saber, ciencia, y la *techné* como el saber hacer, arte, de los artesanos. Debemos comprender que *techné* significa una habilidad mediante la cual se hace algo, pero no cualquier habilidad, sino una que implica toda una serie de reglas por medio de las cuales se consigue eso que se persigue. Así como Ferrater Mora (1951) sostiene que hay una *téchne* de la navegación ("arte de la navegación"), una *téchne* de la caza ("arte de la caza"), una *téchne* del gobierno ("arte del

12 Es importante destacar aquí, que mientras "práctica" alude a un concepto teórico que nos permite reducir la realidad a una serie de enunciados lógicos, "las prácticas" hacen mención a las prácticas efectivamente brindadas, a las prácticas reales de los docentes.

gobierno”), etc., nosotros decimos que hay una *téchne* de la docencia en la Educación Física. De aquí que la *techné* podamos entenderla como el “oficio” de dar clase.

Volviendo al ejemplo inicial, mientras que los llamados “teóricos” del campo representan el dominio sobre el saber, los “prácticos” se destacan por el dominio del saber hacer.

5) *La práctica como artesanía.*

En estos términos, la práctica no implica una técnica producto de un pensamiento científico, sino una técnica producto del sentido común práctico. Pensar las prácticas docentes en términos de artesanía, limita y reduce el entendimiento de la labor docente (es decir, la enseñanza) a la habilidad de aplicar correctamente ciertos saberes prácticos: como la utilización de la voz o del silbato, correcta ubicación con respecto a los estudiantes y la posición del sol o la luz, dominio de grupo, etc.; como así también a la habilidad de resolver satisfactoriamente imprevistos de una clase: modificación de espacios por mal clima o deterioros edilicios, adaptar una propuesta según el espacio de la clase, resolver situaciones conflictivas entre estudiantes, etc.

La práctica pensada en términos de artesanía no permite problematizar ningún saber del cuerpo, puesto que en estos términos no es dicho saber el que orienta la acción del enseñante, sino el saber hacer, es decir, el “desempeño práctico” en la conducción de la clase. De esta forma, se nos facilita comprender por qué el componente más “teórico” del Campo de la Práctica Docente¹³ se llama “taller de herramientas” o bien, por qué los “Instrumentos de observación” de una clase suelen conformarse fundamentalmente en torno a las reglas tradicionales del oficio del profesor de Educación Física.

3. Algunas ideas para seguir pensando los conceptos de experiencia y práctica

Nos gustaría proponer algunas ideas a modo de cierre. Las mismas no buscan poner fin a las discusiones que se despliegan en esta ponencia, ni mucho menos enunciarse en términos de verdad de la verdad. Creemos en la provisionalidad de las teorías y su condición inherente de falsabilidad.

La apuesta de este escrito no radica en abandonar la idea de experiencia, sino re-pensarla en función de un desplazamiento teórico¹⁴. Esto supone descartar la noción tradicional que entiende la experiencia como vivencia de un sujeto individual, para inscribirla como un efecto de las significaciones del lenguaje,

13 El Campo de la Práctica Docente se conforma a partir de tres componentes: Herramientas de la Práctica, Prácticas en Terreno y los Talleres Integradores Interdisciplinarios.

14 Posiblemente, el obstáculo más grande que puede acontecer en el campo de la Educación Física teniendo en cuenta la lógica del paradigma sustancialista que la determina.

que la anteceden y son su condición de posibilidad.

Es desde este lugar, entonces, que proponemos trabajar con la idea de experiencia como sujeto de la ciencia, es decir, como el *experimento*. Encontramos, así, una consecuencia de sumo valor para continuar problematizando al Campo de la Práctica Docente, y es que la inauguración de una nueva acepción de experiencia permite sustraer la noción de práctica estancada en aquel saber que Koyré denominó como pre-científico: el pensamiento técnico (*techné* griega). En estos términos, la práctica ya no implicará una técnica sustentada en el sentido común práctico de la experiencia vivida del maestro, sino una técnica que es producto del pensamiento científico, es decir, de una teoría. Por eso, entendemos a la práctica en los mismos términos que Foucault, es decir, como sistemas de acción en la medida que están habitados por el pensamiento. Definición que, siguiendo a Crisorio: "nos permite articular, de un modo que torna inseparables, sin por ello confundirlos, el pensamiento y la acción; lo que puede hacerse extensivo a la teoría y la técnica" (en Rodríguez Giménez, 2018: 72).

Retomando lo que mencionamos con anterioridad, sostenemos que las prácticas reales de los docentes en formación constituyen, efectivamente, el lugar de la experiencia. Pero no en los mismos términos de la noción tradicional de experiencia, sino como el espacio donde se lleva a cabo el experimento, esto es, una experiencia que se prepara en función de un objeto lógico –en nuestro caso los saberes corporales–. De aquí que podamos decir, entonces, que esta experiencia no se tiene, sino que se hace en función a una regularidad discursiva¹⁵ determinada.

Pensar la enseñanza en términos de ciencia hace que las experiencias y las prácticas educativas ya no les pertenezcan a las personas sino, por el contrario, a la teoría que hace de ellas un lugar posible. Será entonces a partir de cada lógica particular que establecen las prácticas corporales del Juego, de la Gimnasia, del Deporte y de las Prácticas en contacto con la Naturaleza, que los y las profesoras de Educación Física preparan experiencias para llevar a cabo junto a estudiantes en las prácticas en terreno. De este modo, la enseñanza puede pensarse como una tecnología que permite construir una teoría de la práctica.

Parafraseando a Agamben, mientras que aquellos profesores/as identificados como "teóricos" pueden hacer experiencia sin tenerla nunca, aquellos profesores/as identificados como "prácticos" pueden tener experiencia sin hacerla nunca.

-

15 Siguiendo a Emiliozzi (2013), decimos que el discurso es una práctica que no refiere a la acción de hablar de un sujeto individual, sino a la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las que ese sujeto debe ceñirse desde el momento en que interviene en el discurso.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2004). Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia. En Castro, E. (2011) Diccionario Foucault. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Crisorio, R. (2012). *Educación Corporal*. Inédito.

De Cock, C. (1997). Investigación Cualitativa en Creatividad. Universidad de Santiago de Compostela. Master Internacional Creatividad Aplicada Total. Facultad de Ciencias de la Educación. Trad. María Casal y Julio Fernández (MICAT, 1999).

DGCyE (2009) Resolución 2432. Formación Docente: Profesorado de Educación Física. Provincia de Buenos Aires.

Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Emiliozzi, V. (2016). *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Emiliozzi, V. (2013). De la experiencia al saber. Las herramientas de Michel Foucault para una metodología de la investigación del cuerpo. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.

Ferrater Mora, J. (1951). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia: Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.

Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Barcelona: Paidós.

Koyré, A. (1966). *Introducción a la lectura de Platón*. Madrid: Alianza.

Rodríguez Giménez, R. (2018). *Estudios sobre la educación del cuerpo: perspectivas y problemas*. Montevideo: Universidad de la república de Uruguay.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

-Los diseños curriculares de los profesorados de Educación Física a lo largo de tres décadas, en la provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1980 – 2010)

Gladys Renzi, Universidad Nacional de Avellaneda.

Resumen

En este trabajo, se analiza la evolución de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Física, a lo largo de las décadas 1980 – 2010, en dos jurisdicciones educativas de la República Argentina: provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se enmarca en una investigación de tesis de doctorado, cuyo propósito fue identificar continuidades y rupturas en los diseños curriculares, durante las etapas en que se subdividieron las décadas estudiadas. En esta oportunidad, se presentan los resultados del análisis del diseño curricular, concebido como el documento educativo que prescribe la intervención curricular y orienta la enseñanza.

Para caracterizar cada cambio curricular se recurrió a la Sociología del Currículum, en particular, a la teoría de Basil Bernstein (1924-2000), por el potencial de los conceptos de clasificación y enmarcación como categorías para explicar las concepciones que subyacen a la forma en la que se seleccionaron y organizaron los contenidos en los diferentes diseños curriculares.

El estudio fue de carácter exploratorio, basado en una lógica cualitativa, aunque algunos datos requirieron un tratamiento cuantitativo. Se recabó información a través de dos fuentes: por un lado, los documentos que incluían el marco legal y normativo de cada etapa de cambio curricular, junto con los planes de estudio y diseños curriculares; por otro lado, los datos obtenidos en entrevistas a los actores curriculares.

Entre los principales hallazgos, se observó cómo los cambios en el tipo de código y la lógica de clasificación utilizada para organizar los campos y los contenidos dentro de los diseños curriculares incidieron en el perfil profesional del profesor de Educación Física, que fue variando en cada nuevo diseño curricular.

El diseño curricular como objeto de estudio

El currículum es una propuesta política – pedagógica y una construcción normativa (Feldman y Palamidessi, 1994), surgida de un contexto histórico-social específico (Díaz Barriga, 1994), cuya finalidad es regular y legislar el campo de la actividad educativa. El diseño curricular es una de las fases de la práctica del currículum, en las que de modo habitual se piensa y organiza la enseñanza (Contreras Domingo, 1990), y al mismo tiempo, el documento a

través del cual se prescribe y realiza la intervención curricular.

En este trabajo, se analiza la evolución de los diseños curriculares de los Profesorados de Educación Física a lo largo de tres décadas 1980 – 2010, en dos jurisdicciones educativas de la República Argentina: provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se enmarca en una investigación de tesis de doctorado cuyo propósito fue identificar continuidades y rupturas en los diseños curriculares, como objetos en permanente transformación y negociación, sobre la base de un análisis procesual de los documentos y de los múltiples discursos y significados que los actores curriculares construyeron y reconstruyeron, en los diferentes contextos socio-históricos e institucionales en que se suscitaron los cambios curriculares.

Un diseño curricular constituye tanto un plan formativo para los alumnos, como un modo de regular la vida de los docentes y de las instituciones educativas en general. Por ello, la "visibilidad" de los principios, reglas y criterios que estructuran un diseño curricular es clave para lograr una posibilidad de acceso a las relaciones sociales que lo sostienen. Sin embargo, los diseños curriculares (DC), -así como los planes de estudio-, fueron subestimados al considerarlos como objetos "fijos" (Davini; 1998), negándoles tanto su carácter de marco regulatorio y anticipatorio de las prácticas, como su relación con el contexto socio-histórico e institucional que los originan y contienen, por lo que se los relegó en su posibilidad de realizar aportes al trabajo analítico de la formación docente (FD).

Contrariamente, es necesario reconocer el DC de la FD como un texto privilegiado, cuyo análisis es una oportunidad estratégica para indagar qué profesor de EF se buscaba formar en cada cambio curricular, con qué lógica se seleccionaron y organizaron y jerarquizaron los contenidos para materializar esa formación, qué lugar se les reconocía a los contenidos específicos de la EF, y cómo incidían esas decisiones curriculares en la identidad profesional del futuro profesor de EF.

Para caracterizar cada cambio curricular se recurrió a la Sociología del Currículum, en particular, a la teoría de Basil Bernstein (1924-2000), por el potencial que encierran los conceptos de código, clasificación y enmarcación como categorías para explicar las concepciones que subyacen a la forma en la que se organizaron los contenidos en los diferentes diseños curriculares de los profesorados de EF, y los supuestos ideológicos y didácticos que los sustentaron.

Para Bernstein (2005), el *currículum* es uno de los sistemas de mensajes¹ a

1 Los otros sistemas de mensajes son: la pedagogía que define lo que se considera como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación que define lo que cuenta como expresión válida de este conocimiento por parte del alumno (Bernstein, 2005).

través de los cuales se transmite el conocimiento educativo, al que concibe como principal regulador de la estructura de la experiencia. El modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que se considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social.

Otro concepto central de la teoría de Bernstein es el de *código*. Los códigos son principios de orden que regulan los sistemas de significación, adquiridos de forma tácita, que seleccionan e integran modos de actuación. Estos códigos se vinculan con el concepto de clase y de relaciones sociales. Existen distintos tipos de códigos². Entre esos tipos, denomina código educativo a los principios reguladores subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación.

El concepto de código educativo permite analizar los currículums sobre la base de las relaciones entre los contenidos, que se pueden examinar a partir de las siguientes perspectivas: la cantidad de tiempo (carga horaria) que se le asigna a cada contenido, del carácter de obligatorio u opcional que se le reconoce y de la fuerza del límite, es decir, la separación entre un contenido y otro. Cabe señalar que ninguna de estas características es intrínseca de los contenidos, sino que son decisiones sociales. De la noción de fuerza del límite se derivan los conceptos de *clasificación* y *enmarcación*, que actúan como principios reguladores de los DC.

“La clasificación se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre los contenidos” (Bernstein, 2005: 83), y remite a qué se selecciona como contenido válido y pasa a formar parte del currículum y qué queda afuera, qué lógica lo estructura u ordena, lo que condiciona las prácticas de distribución de los contenidos entre los distintos grupos sociales.

Cuando la *clasificación* es fuerte [+C], los contenidos guardan una relación cerrada, están claramente delimitados, separados y bien aislados los unos de los otros por límites fuertes. Cuando la clasificación es débil [-C], los contenidos guardan una relación abierta entre sí, con límites difusos y escaso aislamiento, porque las fronteras entre éstos son flexibles, frágiles, difusas o están borradas (Bernstein, 2005). Sobre la base del principio de la clasificación y de las posibles relaciones entre los contenidos, se distingue dos tipos de códigos de currículum:

- *código agregado* o de colección: remite a un currículum en que la clasificación es fuerte (+C); dividido en materias tradicionales, de base disciplinaria,

2 Bernstein distingue el código "restringido" del código "elaborado". El código restringido depende netamente del contexto, es particularista y es empleado por la clase trabajadora. El código "elaborado" no depende del contexto, es universalista, está enmarcado en el ámbito de la reproducción (ideológica, reproducción del control simbólico) y es empleado por la clase media y la clase dirigente (Bernstein, 1977).

separadas entre sí, cuyos contenidos están claramente aislados unos de otros. Los códigos de colección pueden dar origen a subtipos de curriculum: especializados (basados en las materias) y no especializados (basados en el curso), ambos varían en la fuerza relativa de la clasificación y de la enmarcación.

- *código integrado*: aquel en que los contenidos mantienen una relación abierta, los límites entre los contenidos son difusos, porque la clasificación es débil (-C).

Por su parte, la *enmarcación*³ se refiere “a la fuerza de los límites entre lo que se puede transmitir y lo que no se puede transmitir en la relación pedagógica” (Bernstein, 2005:84). Cuando la enmarcación es fuerte (+E), hay un límite claro entre lo que se puede o no transmitir y hay pocas opciones disponibles; cuando la enmarcación es débil (-E), el límite entre lo que se puede y no transmitir se borra, es difuso, implica que hay un amplio número de opciones. En este análisis de los DC, la enmarcación remite a la distribución de atribuciones y competencias del grado de control y autonomía que ejercieron en cada cambio curricular, las jurisdicciones e instituciones educativas -y dentro de ellas, profesores y estudiantes- respecto de su derecho a seleccionar y definir a nivel institucional las materias y contenidos, como también la organización, ritmo y temporización (tiempo) en los contenidos que se transmiten y reciben, en el contexto de la relación pedagógica.

Más que la descripción de los elementos visibles, la clasificación y enmarcación como categorías curriculares permitieron analizar las estructuras subyacentes, los principios y las reglas de organización de cada DC. Además, esas estructuras y principios al internalizarse durante la FD, pasan a controlar las formas de pensar, valorar y actuar de los futuros profesores de EF, en tanto es posible establecer relaciones entre los principios de clasificación y enmarcación, y los que Bernstein llama componentes de poder y de identidad.

En cuanto al poder, un DC con una enmarcación fuerte (+E) reduce el poder del alumno sobre la elección del “qué”, el “cuándo”, el “cómo”, del conocimiento que él recibe, e incrementa el poder del profesor en la relación pedagógica. En cambio, un DC basado en una clasificación fuerte (+C) reduce el poder del profesor sobre lo que transmite, ya que éste no puede transgredir los límites entre los contenidos, de allí que también tenga menos poder que aquellos que al elaborar el DC en el nivel central marcaron los límites entre los contenidos. En relación con la identidad, un DC que responde a una clasificación fuerte

3 El término utilizado por Bernstein es “framing”, que puede traducirse como “enmarcado” o “encuadrado”, mientras que “frame” significa como sustantivo “marco” y como verbo “enmarcar”. En esta investigación se usó el término “enmarcación”, tal como fuera traducido por Díaz (discípulo de Bernstein), pues, al igual que la clasificación, da idea de acción.

(+C) crea un fuerte sentido de pertenencia a un campo disciplinar particular, y, por lo tanto, la constitución -en quienes se forman con ese DC- de una identidad específica (Bernstein, 2005).

Otra posible perspectiva para examinar las relaciones entre los contenidos de un DC es la *jerarquía*, que se infiere de la cantidad de tiempo (carga horaria) que se le asigna a cada contenido, y del carácter de obligatorio u opcional que se le reconoce, de lo que se deduce el estatus relativo de los contenidos y los campos que se utilizaron para organizarlos. La jerarquía ayuda a comprender una de las tensiones tradicionales de los diseños curriculares de la FD, la que se establece entre los campos de la formación disciplinar (FDis) y la formación pedagógica didáctica (FP) que debe tener quien se va a dedicar a la docencia. Cuál debería ser el porcentaje "ideal" de materias dedicado a uno u otro campo, es una tensión no resuelta.

La tensión entre la FP y la FDis que se da respecto de la carga horaria general de la FD, se reaviva y tiene su propia representación al interior de la propia FDis y de cada área, campo, perspectiva que conforman los saberes específicos o saberes a enseñar por el docente. La tensión se expresa en torno a dónde se debe poner el acento en la formación disciplinar, si el futuro docente debe aprender la disciplina como contenido en sí mismo y para sí; o si el acento debe estar en los aspectos pedagógicos y didácticas de esa disciplina, y entonces, el futuro docente debe aprender el contenido a enseñar y las estrategias para enseñarlo.

Si se pone el acento en la formación disciplinar exclusivamente, se corre el riesgo de que se confunda el sujeto destinatario, de modo que el docente formador enseñe el contenido disciplinar sin hacer la necesaria transposición didáctica. En cambio, desde una perspectiva didáctica, el docente formador a cargo de la FDis debe enseñar a enseñar la disciplina, mientras que el alumno-futuro docente debe aprender a enseñar la disciplina, es decir, aprender a enseñar el contenido desde el lugar de enseñante y no de alumno.

Las etapas de los cambios curriculares y el contexto sociohistórico y político

Para identificar y comprender los cambios que se produjeron en los diseños curriculares de la FD de EF desde 1980 a 2010, se delimitaron tres etapas porque en cada una de ellas fue posible identificar un proceso de cambio curricular que surgió como consecuencia de un determinado contexto político, social y cultural, en el que se sancionaron normas que, a su vez, devinieron en importantes modificaciones del sistema educativo. Las etapas consideradas toman como referencia las décadas de los años ochenta, noventa y dos mil, aun cuando los años que comprende cada etapa las exceden. La distinción de

etapas no fue arbitraria, como tampoco lo son los años que se señalan para su inicio o fin. Como corolario de esos procesos de cambio curricular, que incidieron en el nivel superior en general y en la formación docente en particular, en cada etapa se originaron y aprobaron nuevos diseños curriculares de los profesorados de EF. A continuación, se caracterizan brevemente las etapas y se enuncian los DC que se elaboraron en cada una de ellas:

- *La década del 80 (1979 a 1989). El incremento de los años de formación.*

En un contexto de Gobierno de facto⁴, se decidió extender a cuatro los años requeridos para la formación de un profesor de EF, lo que quedó plasmado en un plan de estudios que se caracterizó por ser el último de alcance nacional. Con este cambio de plan, la Formación Docente en EF comenzó un proceso de jerarquización y profesionalización sobre la base del incremento de su carga horaria.

El plan de estudios "926 del 80"⁵ (P926) fue elaborado por especialistas en el seno de la Dirección Nacional de Educación Física, -organismo nacional con atribuciones relacionadas con la formación docente-, y se implementó en 1980 en todos los Institutos Nacionales de EF (INEF) del país bajo su órbita.

El incremento de los años de formación respondió a una tendencia de la FD iniciada en el año 1969, en que tuvo lugar la "terciarización" (Davini, 1998) de la FD para la Educación Primaria. Entonces, el magisterio pasó a cursarse en los Institutos Superiores (terciarios), en lugar del nivel secundario, y se extendió a dos años y medio de formación⁶. Podría afirmarse que a partir de la "terciarización" del magisterio, todo futuro intento de profesionalizar la formación docente, aún de otros niveles y/o modalidades -entre las que se encuentra EF-, se vio asociado a la "fórmula": incremento de años dedicados a cursar y/o de cantidad de horas, como garantía y resguardo de la calidad de la formación académica y pedagógica de los futuros docentes, tendencia que se confirmó en las sucesivas reformas de la FD.

- *La década del 90 (1993 a 2003). La reforma educativa neoliberal y sus consecuencias.*

En un contexto de vuelta a la democracia, y como consecuencia de la aplicación de las políticas neoliberales en educación, se inició la Reforma Educativa de "los noventa" que estuvo respaldada por tres leyes nacionales de alto impacto para

4 Gran parte de esta etapa se desarrolló en los años del Gobierno Militar de 1976 a 1983, durante la consolidación del llamado proceso de "Reorganización Nacional", que impuso un proyecto basado en el control ideológico y en la desaparición forzosa de personas.

5 Recibió esa denominación por el Decreto N°926/80 que lo aprobó.

6 Además, tuvo como requisito de ingreso, poseer certificado de aprobación del nivel secundario en la modalidad de Bachilleratos Pedagógicos. Los egresados de otros bachilleratos quedaban sujetos al régimen de equivalencias.

el sistema educativo argentino: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos (LTSE) N° 24.049 en 1991, la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195 en 1993, y la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 en 1995.

Luego de la concreción de la LTSE, la LFE descentralizó las decisiones de política educativa y las delegó a cada jurisdicción, a partir de una débil prescripción federal: las resoluciones y acuerdos del marco del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE). Respecto de la FD, la reforma educativa propuso un proceso de transformación basado en un cambio radical, al incorporar un campo de formación general común para todas las carreras de formación docente inicial⁷. De ese modo, se inició un paralelismo entre los DC de la FD en general y los de la FD de EF, que sigue vigente hasta la fecha.

Los DC de la FD en EF de esta etapa se caracterizaron por la heterogeneidad, resultantes de la interpretación y el respeto (o no) a la normativa del CFCE de las jurisdicciones en que se focalizó esta investigación, dado que su carácter fue no vinculante. Precisamente, se analizó de qué manera dos jurisdicciones: Provincia de Buenos Aires (PBA) y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), modificaron el P926/80 cuando debieron elaborar sus DC de FD de EF a partir de los marcos normativos establecidos.

Por su parte, PBA se consideró a sí misma "a la vanguardia de la transformación educativa", pues fue una de las primeras jurisdicciones en implementar la reforma educativa. Así, en el año 1999, como resultado de un proceso participativo de consulta a especialistas, instituciones y docentes, liderado por el Consejo General de Cultura y Educación Bonaerense, PBA aprobó el Diseño curricular del Profesorado en Educación Física para Educación Inicial y Primero y Segundo Ciclo de la EGB (DCEF99).

En cambio, a fines de la década de los 90, CABA recién comenzaba la reforma educativa, a través de un proceso que la Secretaría de Educación (SED) de esa jurisdicción descentralizó en cada institución, dando por resultado diferentes DC. Este estudio focalizó el análisis en el DC elaborado por el Instituto Superior de Educación Física "Dr. Romero Brest" (ex INEF N°1) por la trayectoria y reconocimiento académico que esa institución tiene en el campo de la FD en EF. Así, luego de un prolongado proceso de elaboración participativa, en 2003, la SED aprobó el Diseño curricular de Formación de Docentes de Educación Física del ISEF Dr. Brest (DCEF03).

Cabe destacar el papel protagónico que se le reconoció al currículum durante

7 Así lo establece el Documento A.3, Res. N° 32/93 del CFCyE, la FD inicial debe organizarse en tres áreas (luego denominadas campos, a partir del Acuerdo A.9, Res. N° 36/94 del CFCyE) una de ellas: "Un área general, común a todos los estudios de formación docente de grado, centrada en los fundamentos de la profesión docente, destinada a conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones".

la reforma educativa, concebido como estrategia y al mismo tiempo instrumento, pues se centró en los DC la mayor expectativa como “correa de transmisión” de la transformación educativa en juego, en particular en el ámbito de la FD.

- *La década del 2000 (2004 a 2010). La reforma de la reforma.*

Luego de 10 años de transformación educativa, la LFE recibió una fuerte crítica por la dispersión y heterogeneidad resultante y el deterioro de la calidad de la formación ofrecida. Para contrarrestar la fragmentación del sistema educativo argentino en general, y de la FD en particular, como consecuencia de la reforma educativa de los 90, en la década del 2000, el Gobierno Nacional inició un proceso de “reparación” a través de la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional (LEN) 26206 de 2006. Una de las medidas que se propuso para reparar las falencias de la FD, fue la creación de Instituto Nacional de FD (INFD) al que se le asignó un rol protagónico como órgano rector de la FD Inicial y Continua.

Entonces, cada jurisdicción comenzó un proceso de cambio y/o ajuste curricular con la intención de mejorar la calidad de la FD. PBA fue una de las jurisdicciones cuya transformación curricular de la FD recibió mayor cantidad de críticas, y también una de las primeras en tratar de modificar las consecuencias de la reforma de los 90. Para ello, elaboró un nuevo diseño curricular, producto de un proceso reformista que se conoció como la “Reforma de la Reforma”, y que fue concomitante con la sanción de una nueva ley de Educación Provincial. Como resultado de ese proceso, en 2009 se aprobó el Diseño curricular del Profesorado de Educación Física (DCFD09).

Mientras tanto, en CABA siguió vigente el DCEF03. No obstante, para responder a la normativa y prescripciones del INFD, en 2010 el ISEF Dr. Brest elaboró algunas modificaciones para adecuar ese diseño, que fueron aprobadas como “Complemento Curricular para el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Superior en Educación Física” (DCEF10).

Las etapas propuestas reflejan que, a lo largo de las tres décadas estudiadas, el proceso de cambio de la FD en general, y de la FD de EF en particular, y como corolario, de sus diseños curriculares, respondió a las decisiones que se tomaron desde los organismos centrales, en el marco de la definición de la Política educativa nacional.

Los diseños curriculares a través de los cambios

Entre 1980 y 2010, los documentos curriculares estudiados presentaron formas de organización dispares, aún cuando en una misma etapa debiesen respetar la misma normativa nacional.

- *Del plan de estudios con código agregado a los diseños curriculares con código integrado o mixto.*

Una de las razones de la evidente heterogeneidad curricular fue el tipo de lógica de clasificación utilizada para organizar los contenidos, lo que dio lugar a diseños curriculares de la FD en EF con código agregado basados en una clasificación fuerte (+ C), diseños curriculares con código integrado producto de una clasificación débil (-C), y diseños mixtos pues se aplicó un tipo de clasificación distinto al interior de cada campo y/o materias de un mismo DC. Otros aspectos a considerar son: la jerarquía asignada a cada contenido o campo de la formación, y la enmarcación que se deriva de la definición de los contenidos y a quién se le otorga esa atribución.

Según la lógica de clasificación se puede afirmar que a lo largo de las décadas los documentos curriculares pasaron de una clasificación fuerte a la fluctuación en el principio de clasificación.

En la 1ª etapa, el P926 fue un plan de estudios que se presentó como un listado de materias organizadas por áreas, que agrupaban las asignaturas en torno a tres tipos de ciencias: biológicas, humanísticas y didácticas. Este plan se caracterizó por ser un currículum de colección, basado en un código agregado, con una clasificación fuerte (+C), y una organización por disciplinas, con una clara separación de los contenidos entre sí a través de asignaturas.

Si se analiza la organización del plan en términos de los campos, tanto la FP como la FDis también responden a una (+ C). Sin embargo, este criterio de organización disciplinar no resultaba exhaustivo, dado que la distribución de materias no respetaba la especificidad disciplinar de los saberes del propio campo de la EF o saberes específicos. De ese modo, materias como "Administración de la EF", "Historia de la EF", "Teoría de la EF" y "Didáctica especial", entre otras, formaban parte del Área de las Cs. Humanísticas considerada como FP, cuando deberían haber sido parte de la FDis.

Al basarse en un código agregado y especializado, el plan 926 favoreció el fortalecimiento de la identidad profesional porque creó "un fuerte sentido de pertenencia a una clase particular [el campo de la EF], y por lo tanto, la constitución de una identidad específica [la del profesor de EF]". (Bernstein, 2005:85). La clasificación fuerte (+C) del P926, junto con una FDis que proponía una importante carga horaria de los deportes desde 1º año, permitió que los estudiantes de FD de EF se diferencian tempranamente de otros futuros profesores, y construyeran un sentido de pertenencia al campo de la EF y con él, una identidad educativa claramente marcada y delimitada, de forma relativamente rápida.

Como parte de las asignaturas del FDis (Área Didáctica), los deportes se convirtieron en el eje de la identidad, y marcaron a partir de este plan, la socialización y sentido de lo específico y "sagrado" de la FD de EF.

Para que la construcción de esta identidad fuese posible, este plan desarrolló

un examen de ingreso muy riguroso, a través del cual se seleccionaban los aspirantes que demostraban que ya poseían las capacidades y habilidades motrices para apropiarse del deporte de rendimiento, lo que contribuía a la formación de la identidad profesional específica desde el inicio de la carrera. Como resultado de la incidencia en la formación e identidad de un profesor, el P926 proporcionaba orden, identidad y aceptación para aquellos que avanzaban más allá en la formación. En cambio, para aquellos que no lograban ingresar o avanzar, la experiencia del profesorado podría resultar penosa, hiriente, carecer de sentido, y acercarse a lo que Bourdieu llama "la violencia simbólica" (Bernstein, 2005).

En la 2ª etapa, la transformación educativa de la FD de la década del 90 trató de resolver las falencias producto del desajuste entre la formación transitada en el profesorado y las exigencias de la práctica. Partió del supuesto de que se debía afianzar la Formación Pedagógica de los docentes (FP) agregando un trayecto común, al que denominó campo de Formación general y común para todas las carreras docentes, incluida la FD de EF.

A través de distintos acuerdos marco, el CFCE prescribió los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los campos de la FD, en los que se propuso una organización de los contenidos agrupados en capítulos y bloques. Por ejemplo, los bloques del Campo de la Formación General (FP) fueron: Mediación pedagógica, Currículo, Institución escolar, Sistema educativo, Contenidos procedimentales generales y Contenidos actitudinales generales. En tanto que los Bloques del Campo de la Formación Orientada en EF fueron: 1) Contenidos de la educación física, 2) La enseñanza y el aprendizaje de la educación física, 3) La práctica de la enseñanza de la educación física, 4) Actitudes relacionadas con la educación física y su enseñanza. Se observa que los bloques plantearon una apertura de los límites entre los contenidos, y dieron lugar a un debilitamiento de la clasificación (- C), con la intención de superar la clasificación fuerte (+ C) y reemplazar las disciplinas que primaba en los diseños vigentes de la FD y en el P926 de EF.

Al elaborar sus propios DC, las jurisdicciones debían respetar los criterios federales, aunque podían contextualizar y regionalizar los CBC de la FD. Así, se observó un pasaje hacia un código integrado y una clasificación débil (- C) en la organización y denominación de los campos (espacios o trayectos según la jurisdicción) de los DC elaborados tanto en PBA, como en CABA en esta etapa. No obstante, al interior de algunos campos y según la jurisdicción, pudo observarse que la lógica clasificatoria varió, de modo que sus contenidos podían presentar límites claros y una (+ C) o no.

El DCEF99 de PBA presentó una clasificación débil (- C) en todos los espacios (denominación que reemplazó a la de campo), a partir de la organización

en perspectivas en lugar de materias, que integraban contenidos de distintas disciplinas, con lo que resultó un currículum integrado. Por tanto, en el DCEF99, la FP y la FDis respondieron a una (- C). En ese DC, cada perspectiva organizó los contenidos en núcleos temáticos nodales, que se debían abordar de forma interdisciplinaria, a modo de una red de conocimientos, y en interacción continua con los demás espacios formativos. La denominación de las perspectivas reflejó ese intento de código agregado, por ejemplo: Perspectiva Motora, Perspectiva Teórico-Histórica, Perspectiva Lúdico Expresiva, Deportes Cerrados, entre otras.

Tanto los espacios formativos como las perspectivas que conformaron ese DC, fueron la expresión de un intento de la PBA por desdibujar los límites entre las disciplinas, al hacerlas confluir en el abordaje integrado de los contenidos.

Además, el carácter articulador de cada espacio requería una disponibilidad para la interdisciplina, el trabajo en equipo, la consulta y elaboración de proyectos comunes de los docentes, a partir de un trabajo coordinado entre las perspectivas y los espacios, lo que fue resistido por gran parte de los profesores formadores.

Por su parte, el DCEF03 de CABA presentó una lógica de clasificación y organización diferente según el trayecto (denominación que reemplazó a la de campo), a saber: el Trayecto de la Formación general plantea instancias curriculares (materias) con (+ C), por ejemplo: "Pedagogía" y "Filosofía"; y otras con una (- C), por ejemplo: "Instituciones educativas" y "Taller: Comunicación oral y escrita"; mientras que el Trayecto de Formación Centrada en la enseñanza de la EF (TFCEEF) plantea instancias curriculares con una (+ C) y el Trayecto de Formación Centrada en la Práctica docente (TCPD) se basa en una (- C). Por consiguiente, dado que tanto la FP como la FDis de este DCEF03 combinan dos tipos de clasificaciones, es posible caracterizarlo como un currículum mixto.

Al mantener una (+ C) en los contenidos del TFCEEF, CABA pudo resguardar los límites claros entre los contenidos específicos de la EF, en particular de los deportes, y la separación por sexo en los deportes sociomotores. De este modo, CABA logró disipar el temor a la pérdida de la identidad disciplinar del Profesor de EF que se generó en la FD al incluir un campo de FP general, y atemperar la resistencia al cambio del código integrado que proponían los CBC de la FD.

En cambio, en PBA el DCEF99 fue recibido como una amenaza a la identidad disciplinar y profesional, pues propuso un debilitamiento de los límites entre las materias de la FDis, en particular entre las deportivas, integrándolas en perspectivas, y unificando en una única estructura la propuesta curricular para ambos sexos. Esta modificación se percibió como un riesgo, que hizo tambalear

el carácter "sagrado" (Bernstein, 2005:85) del deporte en la FD de EF, que se observó en el P926, y obligó a una revisión del perfil de docente a formar. Sin embargo, los actores curriculares focalizaron la causa de la amenaza y la necesidad de revisar la identidad del profesor a formar en la disminución de la carga horaria de la FDis, y no en el cambio de código de clasificación, ni en el acceso temprano del futuro docente a la realidad educativa, al incluir PD desde 1º año de la FD, que fue otro de los cambios propuestos.

Con este cambio de código en los diseños curriculares, ambas jurisdicciones (PBA y su currículum integrado, CABA y su currículum mixto) debilitaron la fuerza de la clasificación del P926. No obstante, el impacto del debilitamiento de la clasificación en la identidad profesional fue distinto en cada caso.

En la 3ª etapa, a través de los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN), el INFD propuso, una revalorización y vuelta a las disciplinas, con la intención de superar el "débil enmarcamiento epistemológico" y la "clasificación flexible" de los CBC y de algunos de los DC elaborados en la etapa anterior.

Contrariamente a lo esperado, PBA, elaboró el DCEF09 con una lógica mixta, pues utilizó una (+ C) para la FP, por ejemplo: el Campo de la Formación General (FP), y una (- C) para otros campos como el de Actualización formativa y Práctica Docente. Por su parte, el Campo de los Saberes Específicos (FDis) varió la clasificación según las materias, con predominio de (- C), en aquellas del propio campo de la EF, y una (+ C) en las materias de los ejes de las Ciencias Sociales y Biológicas.

Otra característica del DCEF09 fue que se desdibujaron aún más los límites entre los deportes, en la medida que para su integración no se utiliza un criterio del propio campo disciplinar, sino una categoría sociológica como es la de "práctica", a la que se le agregó otra categoría de las Ciencias de la Educación, como es "Didáctica de". Como resultado, los deportes se convierten en "Didácticas de las prácticas atléticas, deportivas...", lo que incidió inevitablemente en la identidad disciplinar de la EF, y con ella, en la identidad profesional del PEF.

Durante esta etapa, el ISEF Romero Brest de CABA que se hallaba en proceso de implementación del DCEF03 recientemente aprobado, decidió ajustar el diseño vigente a la normativa federal, para lo cual elaboró un complemento curricular cuyo propósito fue elevar la carga horaria para superar las 2800 hs. solicitadas, y aprovechó la ocasión para proponer contenidos específicos que legalizasen el desempeño del PEF en el nivel superior. Estas adecuaciones del DCEF10 no modificaron la lógica clasificatoria mixta de la estructura curricular del diseño DCEF03 ni el enfoque de la EF. Tampoco modificaron la carga horaria de los deportes ni su orientación, sólo ampliaron las incumbencias del perfil profesional al nivel superior. Por consiguiente, CABA mantuvo la dimensión docente de la identidad del PEF de la etapa anterior, y la acentuó al extender

las incumbencias al nivel superior.

Tabla 1

Tipo de currículum en cada etapa, según código integrado o agregado, por jurisdicción.

Jurisdicción	Nación		Provincia		CABA	
Tipo de F	FP	FD	FP	FD	FP	FD
Etapa	Plan 926/80					
1ª del 80	(+ C) currículum agregado	(+ C) currículum agregado	-----	-----	-----	-----
2ª del 90	A.9 Campos FD y Res. 75/98 CBC FD		DCEF99		DCEF03	
	(- C) currículum integrado	(- C) currículum integrado	(- C) currículum integrado	(- C) currículum integrado	(+ C) y (- C) currículum mixto	TFCEEF (+ C) TCPD (- C) currículum mixto
	LCN Res.24/07		DCEF09		DCEF10	
3ª del 2000	(+ C) currículum agregado	(+ C) currículum agregado	(+ C) y (- C) currículum mixto	(+ C) y (- C) currículum mixto	(+ C) y (- C) currículum mixto	(+ C) y (- C) currículum mixto

FP: Formación Pedagógica; FD: Formación Disciplinar; (+ C) clasificación fuerte; (- C) clasificación débil. (Elaboración propia)

Luego del análisis de los DC según la lógica clasificatoria usada al elaborarlos, es posible afirmar que, a largo de las tres etapas, y en particular a partir de la 2ª etapa, se observa un intento de ruptura en los DC de las jurisdicciones con la lógica disciplinar y el código agregado del plan 926/80, que lo caracterizó como un currículum de colección. Ambas jurisdicciones demostraron en cada nuevo DC la intención de superar la clasificación fuerte de las disciplinas, ya sea en la organización de los campos, o a través de las materias que los conforman. Sin embargo, solo PBA logró un currículum integrado en el DCEF99, mientras que el resto de los DC elaborados en las décadas del 90 y 2000 resultaron currículos mixtos.

- *La jerarquía de los contenidos y la tensión entre la formación pedagógica (FP) y la formación disciplinar (FDis)*

Una de los propósitos de la transformación educativa de la FD desde la LFE de 1993 en adelante fue revalorizar y jerarquizar la Formación pedagógica (FP), a partir de establecer campos comunes para todas las carreras docentes y porcentajes mínimos de la carga horaria que debían dedicarse a cada campo.

Esto generó una la tensión entre la FP y la FDis que se fue acentuando frente a cada nueva propuesta de cambio curricular de la FD de EF, ya que, según distintos actores curriculares, la formación disciplinar fue cediendo terreno en beneficio del incremento de la formación pedagógica en cada nuevo DC.

Sin embargo, el estudio y comparación de los porcentajes de la carga horaria asignada a los contenidos correspondientes a la FP y a la FDis demuestran que la percepción de los actores curriculares no se condice con las cargas horarias reales de los DC, cuyo análisis contradice esa percepción.

El plan 926/80 previo a la Reforma Educativa, dedicaba 24% de carga horaria a la FP. En los DC de la 2ª etapa, ninguna de las dos jurisdicciones respetó el porcentaje mínimo de 30% de la carga horaria que, según la normativa del CFCE, se debía destinar a la FP. En cambio, y en coincidencia entre ellas, ambas jurisdicciones superaron el 60% que debían dedicar a la FDis.

En la 3ª etapa, los porcentajes de carga horaria que los LCN proponían para cada campo, y la reubicación de los saberes relacionados con la Psicología y los sujetos que aprenden en el campo de la FP, provocaron que se reitera y acentúe el desajuste de los porcentajes que las jurisdicciones destinaban a la Formación Orientada o FDis respecto de la norma federal. Así, en ambas jurisdicciones, el porcentaje dedicado a la FP fue aún menor, cercano al 17%, mientras que el porcentaje destinado a la FDis superó el 65%, con lo que afianza su jerarquía. Estos porcentajes de la carga horaria destinada a la FDis contradice la percepción de los actores curriculares.

Por consiguiente, podría afirmarse que en los DCEF posteriores a LFE de ambas jurisdicciones, la Formación Disciplinar (FDis) reafirmó y acentuó su jerarquía respecto de la Formación Pedagógica, lo que puede interpretarse como el efecto paradójico y contrario al que se pretendía promover desde el marco normativo aprobado por el CFCE debido a la pérdida de jerarquía de la FP.

A continuación, se presenta el reagrupamiento de los campos y el porcentaje que representa la carga horaria de la FP y la FDis respecto de la carga horaria total de la carrera, al mismo tiempo que el tipo de clasificación que respetaron.

Tabla 2

Formación pedagógica, carga horaria de los campos y tipo de clasificación, en cada etapa.

Etapa	variable	Nación FP		Provincia FP		CABA FP	
1ª del 80	Documento	Plan 926/80		----		---	
	Organización	Área Cs. Humanísticas (+ C)	23%				
2ª del 90	Documentos	Acuerdos A.8, A9 y A.11		DCEF99		DCEF03	
	Organización	Campo F. General (- C)	30%	Espacio Fundamentación Pedagógica (- C)	14%	Trayecto Formación General (+ C) y (- C)	16,3 %
		Campo Formación Especializada (- C)		Espacio Especialización por niveles (- C)	6%	Incluido en TFCEEF (+ C)	3,9 %
3ª del 2000	Documento	Res. 24/07 LCN		DCEF09		DCEF10	
	Organización	Campo de Formación General (+ C)	25 -35%	Campo de Actualización formativa (- C)	4%	Trayecto Formación General (+ C) y (- C)	15,6 %
			Campo Fundamentación (+ C)	12,8 % = 16,8 %			

Nota: Los % representan la carga horaria de cada campo respecto de la carga horaria total (Elaboración propia).

Etapa	variable	Nación FDis		Provincia FDis		CABA FDis	
1ª del 80	Documento	Plan 926/80		----		---	
	Organización	Áreas Cs. Biológicas (+ C)	13%				
		Didácticas (+ C) (incluye Optativas)	64% (10%)				
2ª del 90	Documento	Acuerdos A8, 9 y 11		DCEF99		DCEF03	
	Organización	Campo Formación Orientada (- C)	60%	Espacio Orientación (incluye EDI) (- C)	65% (11%)	Trayecto TCEE (incluye Orientadas) (+ C) y (- C)	63,2% (4,7%)
3ª del 2000	Documento	Res. 24/07 LCN		DCEF09		DCEF10	
	Organización	Campo Formación Específica (+ C)	50 / 60%	Campo Subjetividad y culturas (+ C) y (- C)	7%	Trayecto TCEE (incluye Orientadas) (+ C) y (- C)	67,7% (4,5%)
	C. Saberes específicos (Incluye TFO) (+ C) y (- C)		59% (10%) = 66%				

Nota: Los % representan la carga horaria de cada campo respecto de la carga horaria total. Los % entre paréntesis corresponden a las materias optativas (Elaboración propia)

- Dispar debilitamiento de la enmarcación

El análisis de la enmarcación permite identificar el grado de autonomía que las jurisdicciones, instituciones, docentes y alumnos tuvieron en cada cambio curricular para elegir y definir algunos de los contenidos que formaron parte de un DC. Una de las innovaciones destacadas del plan 926/80 respecto de sus antecesores fue la inclusión de las materias optativas, que, además, sirvieron para justificar la extensión a cuatro años de formación.

Con la inclusión de las materias optativas se inicia un debilitamiento de la enmarcación, (-E) al darles a los estudiantes el poder de elegir alguna porción del contenido con el que formarse. Sin embargo, cabe señalar que la posibilidad de elección se da recién en el último año de la FD.

El debilitamiento de la enmarcación tuvo, en la 2ª y 3ª etapas, una evolución dispar según las jurisdicciones.

En la 2ª etapa, en el DCEF99, PBA incluyó como contenidos a elegir los Espacios de Definición institucional (EDI) en 4º año, con un porcentaje de horas similar al del P926, lo que permitiría considerar que mantuvo una (-E).

1 Cabe aclarar que en la Tabla 3 de la FDis en los diferentes DC no se consideró la Práctica Docente, ya que su análisis requería un apartado especial que excedería la extensión prevista para esta ponencia.

Tabla 4

Enmarcación según la cantidad de materias optativas por jurisdicción, en cada etapa

Variable	Nación	Provincia			CABA	
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	2 ^a	3 ^a	
DC	926/80	DCEF99	DCEF09	DCEF03	DCEF10	
Área/Espacio	Área	EO	CSE	TFCEEF	TFCEEF	
Materias	Optativas	EDI	TFO	Orientación	Orientación	
Cantidad de materias	3	1	3	1	1	
Carga horaria	256	352	320	128	128	
% de CHT	10%	11%	10%	4,7%	4,5%	
Enmarcación	(-E) optativas en 4 ^o	(- E) optativas en 4 ^o	(- E) optativas. desde 1 ^o	(+E) TFO desde 2 ^o	(+E) optativas desde 1 ^o	

(Elaboración propia)

En cambio, CABA sólo le dedicó un 5% de la carga horaria total de la carrera a contenidos optativos a través de la orientación, lo que podría interpretarse como una (+E). No obstante, ese porcentaje podría ser mayor si se consideran como contenidos a elegir las Instancias curriculares (IC): "Trabajo de Campo" del 1^o tramo, y los "Talleres expresivos"¹ del 2^o tramo, en cuyo caso el porcentaje de horas a definir por los estudiantes podría ascender a 8,4% de la carga horaria total.

En la 3^a etapa, PBA incluyó los Talleres Formativos Opcionales (TFO) desde 2^o año, y les asignó 10% de la carga horaria total, con lo que mantuvo el porcentaje del DCEF99, dando continuidad a una (-E), y que al mismo tiempo respeta el porcentaje prescripto por los LCN. Por su parte, en el DCEF10, CABA no incrementó las horas dedicadas a la Orientación, con lo cual la enmarcación siguió siendo fuerte (+E), como en el DCEF03.

Continuidades y rupturas a través de los cambios de los DC de la FD en EF

El análisis de los cambios de los DC a lo largo de las tres décadas estudiadas permite reconocer algunas continuidades:

- El incremento de la carga horaria en cada nuevo DC, como resultado de la aplicación de fórmula iniciada con la terciarización de la FD, que asoció el aumento de las horas de cursada como garantía de la jerarquización y profesionalización de la FD.
- La tensión entre la FP y la FDis producto de la percepción errónea (y temor)

1 Entre ambas IC suman 128 hs. Cátedra que, junto con las IC de Orientación, ascenderían a 320 hs. cátedra = 213 hs. reloj = 8,4% de CHT.

- de los docentes formadores de la FDis de la pérdida de jerarquía de los saberes disciplinares frente a los saberes pedagógicos y didácticos.
- El reconocimiento de las disciplinas (y en particular de los deportes) y de la (+C) como resguardo y contralor de la identidad del Profesor de EF.
- La libre interpretación de la normativa federal y la heterogeneidad resultante de los DC en cada jurisdicción
- El uso de términos diferentes para denominar a los mismos componentes curriculares (campos, espacios, trayectos) en las distintas jurisdicciones, y "creación" de terminología didáctica para componentes preexistentes (instancias curriculares o perspectivas en lugar de asignaturas).

Tabla 5

Síntesis de algunas continuidades y rupturas de los cambios curriculares de la FD en EF

CURRICULUM	926	DCEF99	DCEF03	DCeF09	DCEF10
Tipo documento	Plan	Diseño curricular	Diseño curricular	Diseño curricular	Diseño curricular
Organización	3 Áreas	4 espacios	3 trayectos	5 campos	3 trayectos
Materias	50 asignaturas	31 perspectivas	60 instancias curriculares	50 materias	65 instancias curriculares
CHT	2538 horas	3144 horas	2736 horas	3232 horas	2875 horas
Clasificación	de colección (+ C)	integrado (- C)	mixto (+ C) y (- C)	mixto (+ C) y (- C)	mixto (+ C) y (- C)
Enmarcación	(-E) optativas en 4º	(- E) optativas en 4º	(- E) optativas. desde 1º	(+E) TFO desde 2º	(+E) optativas desde 1º

(Elaboración propia)

Respecto de las rupturas, quizás las manifestaciones más evidentes de búsqueda de cambio, se pueden observar en:

- Los intentos por superar la organización curricular de los contenidos basada en una lógica disciplinar de clasificación fuerte (+C), a partir de diseños curriculares de código integrado y/o mixto, basados en la integración de los contenidos y la promoción del trabajo inter y transdisciplinar de los profesores formadores.
- El reconocimiento de la autonomía de los estudiantes y docentes para elegir un porcentaje de los contenidos con los que formarse como docentes, a través de la inclusión de materias optativas que -independientemente del porcentaje asignado y de los años en los que se las incluyesen- favorecieron

el debilitamiento de la enmarcación (-E) y fortalecieron el protagonismo de los destinatarios (los futuros profesores de EF) en su propia formación. El estudio de los cambios curriculares de la FD en EF desde 1980 a 2010 permitió identificar que la importancia de los diseños curriculares trasciende la de ser una prescripción reguladora de la formación y de la práctica docente, porque las lógicas de clasificación, enmarcación y jerarquía que subyacen a su organización, además de definir el perfil profesional, pasan a formar parte de la identidad del futuro profesor de Educación Física, confirmando lo que afirma Tadeu da Silva (1998): "El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos. El currículum produce; el currículum nos produce" (p74).

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*; Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions. London: R.K.P. Traducido por Mario Díaz. Mimeo.
- _____. (2005). *Clases, Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Sevilla, España: Akal.
- Contreras Domingo, J. (1990) *Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid. Akal. (Cap. 7). Madrid: Akal. pp. 205 -224.
- Davini, Ma. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- DGCyE. (1999) Res. N° 13271/99, Prieria Parte del TOMO I. Estructura General. Entidad de la Formación Docente de Grado. Propósitos y Funciones. (2001). Res. N°13298/99.
- Diseño Curricular. Marco general. Bs. As. (2003). Educación Superior comparada. El sistema universitario y los institutos superiores. Seminario organizado por la Subsecretaría de Educación de la Dirección de Educación Superior. La Plata, Buenos Aires: Mimeo.
- Díaz Barriga, A. (1994). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas* (2ª edición). Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994). "Viejos y nuevos planes". Revista Propuesta Educativa N° 11. Argentina: Flacso.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. (2001) Lineamientos curriculares de la formación docente para nivel primario/educación inicial.
- GCBA, SED. (2003). Resolución N° 3.555 Lineamientos Curriculares y Diseño curricular para la Formación de Docentes de Educación Física. (2006). Resolución N° 4.555. Criterios orientadores para la presentación de los

proyectos de creación y/o modificación de planes de estudio (2010).
Resolución N° 597. Complemento Curricular para el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Superior en Educación Física.
Renzi, G. (2001). "Los Medios de Enseñanza usados en los Institutos de Formación docente en Educación Física". [Tesis de Maestría]. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Maestría en Didáctica. Inédito.
Renzi, G. (2015). "El diseño curricular del Profesorado de Educación Física de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires. Continuidades y rupturas a lo largo de tres décadas: 1980 - 2010, a partir del deporte como eje del análisis" [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Doctorado en Ciencias de la Educación. Obra inédita registrada bajo Exp. N°5334276, en la Dirección Nacional del Derecho de Autor (DNDA), Argentina.
Tadeu da Silva, T. (1998). "Cultura y currículum como práctica de significación", en *Revista Estudios del currículum*, Vol. 1, N° 1.

Leyes

Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24049. Año 1991; Ley Federal de Educación N°24.195, Año 1993. Ley de Educación Superior N°24.521, Año 1995. Ley Provincial de Educación, N°11.612. Año 1995. Ley de Educación Nacional N°26.206. Año 2006. Capítulo II, La Formación Docente.
Ministerio de Cultura y Educación. DNEFDyR. (1980). Institutos Nacionales de Educación Física. Plan de estudios. Régimen de evaluación y promoción. Ingreso: Examen médico.
MCE. (CFCyE). Resoluciones N° 32/93, N°33/93. Resolución 36/94, Resolución N° 37/94. Resolución N° 39/94. Resolución N°40/95. Resolución N°52/96. Resolución N°53/96. Resolución N°57/97. Resolución N°63/97. Resolución N°74/98. Resolución N°75/98, N°251/05. N° 24/07. Resolución N°30/07; Resolución N° 37/07; Resolución N° 46/08. Resolución N°72/08. Resolución N°73/08. Resolución N°74/08. Resolución N°83/09. Profesorado de Educación Superior.
PEN. (1980). Decreto N° 926. Plan de estudios de los Institutos nacionales de EF dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

-Relaciones entre didáctica y evaluación de la Educación Física desde la perspectiva de la praxis

Alejandra Rodríguez, Marcela Oroño y José Luis Corbo, ISEF, CURE, UdelaR, Uruguay.

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el programa del grupo de investigación *Políticas Educativas y Formación Docente, Educación Física y Prácticas de Enseñanza* al cual pertenecen los tres autores, línea de investigación sobre la Educación Física y su enseñanza (ISEF¹- UdelaR), inscribiéndose en la unidad curricular: Práctica Profesional 1, de la Licenciatura en Educación Física de ISEF Uruguay.

El trabajo conjunto ha habilitado el intercambio y la reflexión sobre las prácticas de evaluación instaladas en el Sistema Educativo, en DGEIP², en los docentes egresados de ISEF- UdelaR³ de Lavalleya. La propuesta encuentra su anclaje en el trabajo colaborativo e interdisciplinario, ocupándose de la construcción y reconstrucción colectiva de las prácticas de evaluación y su respectivo concepto, y proponiendo, en perspectiva crítica, asociar el valor (Chevallard, 2012) de evaluar al proyecto social para el que se educa (Sarni Muñiz & Corbo Bruno, 2020).

La extensión universitaria, se ocupa de planificar e implementar actividades que aportan beneficios a las colectividades involucradas, con efectos concretos para la resolución de sus necesidades, problemas y desafíos. Desde la Formación Inicial, y en su relación con la práctica, se fortalece el desarrollo de la Extensión Universitaria en el ámbito curricular involucrando a estudiantes de la Práctica Profesional I. Vincular a los estudiantes con el escenario real favorece el intercambio reflexivo con los docentes instalados en el territorio, abordando aspectos que atraviesan su práctica como docentes y habilitando la discusión, el intercambio y el análisis de las prácticas de enseñanza asociadas a la evaluación en el campo de la educación física.

Entendemos la praxis como aquella práctica consciente, política e ideológicamente situada en la búsqueda de la transformación donde el sujeto de praxis transforma y se transforma (Althusser, 2015), y bajo la premisa inmanente de la justicia social (Horkheimer, 2009). Afirmamos, a su vez, que el rol docente es clave para esta transformación.

1 Instituto Superior de Educación Física.

2 Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

3 Universidad de la República.

Sin la intención de producir recetas de trabajo, apuntamos al desarrollo crítico en un marco pedagógico y didáctico que sostenga el rol del profesor de educación física dentro de las instituciones y para la transformación de la praxis.

Desarrollo

Como mencionábamos, a partir de lo que el grupo de trabajo viene desarrollando, fue presentado un proyecto de extensión universitaria que se implementó en el segundo semestre de 2020 y se desprende de la convocatoria a desarrollo de Actividades en el medio 2020-2021 de la Unidad de Extensión de la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay.

Es de nuestro interés promover esta idea de trabajo conjunto, a la vez que intercambiar y reflexionar sobre las prácticas de evaluación instaladas en el Sistema Educativo DGEIP, y en particular abordarlo con los docentes egresados de ISEF-UdelaR del Departamento de Lavalleja.

Proponemos, en este sentido, un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre la UdelaR y el DGEIP⁴ con eje en la construcción y reconstrucción colectiva de las prácticas de evaluación, en perspectiva crítica y en relación con la necesidad de asociar el valor de evaluar al proyecto social para el que se educa, en la línea de Chevallard (2012).

El acto de evaluar se entiende comúnmente como algo propiamente escolar, casi como un capricho institucional, ajeno al mundo “normal”, extraescolar. Se puede sostener por el contrario que el acto de evaluar es una realidad simple y llanamente social - se podría decir antropológica - que atraviesa e irriga toda institución de la sociedad: es una dimensión presente en toda la vida social. Pensar, así las cosas - en contra de la opinión generalizada -, permite divisar que el “capricho” evaluativo escolar puede fácilmente convertirse en el laboratorio de un micropoder tiránico camuflado bajo la supuesta peculiaridad de su legítimo rol institucional. Al considerar el acto evaluativo como plenamente social, los dispositivos escolares de evaluación se pueden analizar - y reconstruir— no como “miniaturas” inocentes, sino como representantes - más o menos auténticos - de la sociedad en el seno de la escuela, arraigando así la escuela en la sociedad. Todo esto fundamenta el valor social de la evaluación escolar y permite plantear en sus propios términos el problema clave: ¿Cuál es y cuál podría ser el valor de evaluar? (Chevallard, 2012: 15).

El abordaje de esta temática como espacio de trabajo tiene relación con las

4 Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

prácticas de la educación física, particularmente su problematización en el campo de la educación formal, más específicamente el de las prácticas de enseñanza y sus relaciones con otras prácticas pedagógicas. Entendemos la práctica como una acción deliberada, cargada de supuestos subjetivos, de génesis material, estructural (Marx, 2008). Asimismo, esta práctica, profundamente ideológica, se encuentra instalada en un campo de saber indefinido que reclama intervenciones: el de la Educación Física.

No obstante, el rol del profesor de Educación Física en la transformación social, las características particulares del área tienden a potenciar el desarrollo de los proyectos individuales por sobre los colectivos y excluyen en esa lógica los intereses sociales, desplazando entonces a los docentes de su *praxis* y naturalizando, a modo de *poiesis* (Aristóteles, 2019), la priorización casi que exclusiva del valor epistémico de sus saberes.

Nuestra propuesta construye de forma conjunta las formas de la intervención docente desde su rol, desde la necesidad del abordaje histórico material de sus contenidos, recortes particulares y específicos de la cultura del movimiento (Bracht, 2005). Se construye en su recorrido la relación dialéctica entre lo general y lo particular, desde la dinámica de las prácticas y, por tanto, de los conceptos (Jameson, 2010) y sin la intención de generar un recetario a modo de "máximas de acción", sino apuntando al desarrollo crítico en un marco que sostenga el rol del profesor de educación física dentro de las instituciones para la transformación de la praxis de los sujetos.

Objetivos de la propuesta

- Problematizar y reflexionar en torno de la enseñanza y la evaluación de la Educación Física escolar para la transformación de la praxis.
- Contrastar las propuestas de enseñanza con sus respectivas formas evaluativas.
- Interpelar críticamente los posibles enfoques sobre la educación física en términos de derecho y/o democratización.

Metodología

En el entendido de la necesidad de habilitar espacios dialécticos teoría-práctica a partir de las instancias de formación, se incluye en la propuesta la modalidad de talleres. Estas instancias se sostienen en la referida dialéctica, apelando a la buena teoría como aquella que se piensa para la praxis, y que sostiene su validez desde su producción para la transformación social (Adorno & Horkheimer, 2014).

Destacamos la relevancia del proceso para los destinatarios (docentes de Educación Física del departamento de Lavalleja y estudiantes de la licenciatura

en Educación Física de ISEF), ya que las jornadas posibilitaron el acceso a distintas temáticas, considerando conflictos ya presentes, incorporando la reflexión, pero asumiendo nuevas problemáticas y futuras soluciones. Además, acercaron a estos docentes a actividades en el Medio ya realizadas en Maldonado para instaurarlas desde esta propuesta de extensión en el Departamento de Lavalleja.

En la dinámica de los talleres, el punto de partida fueron siempre las prácticas reales de enseñanza de la educación física como espacio de praxis escolar y apelando a problematizar su relación dialéctica con la praxis fuera de la escuela, con las relaciones objetivas de los sujetos más allá de la institución, buscando acortar las distancias entre la escuela y el mundo (Mc Laren, 2005). La intención del proceso de construcción fue esencialmente repensar la evaluación como práctica didáctica, por lo que las prácticas analizadas en los talleres fueron siempre las prácticas evaluativas que se venían desarrollando en las escuelas de Lavalleja. En este sentido, coincidimos con Sales *et al.* en que en las propuestas alternativas de evaluación:

La medición como única forma de objetividad cede terreno frente a la concepción de realidad construida, que presume la imposibilidad de eliminar la subjetividad, aunque sí la necesidad de acercarse a ella mediante la intersubjetividad, habilitando así el proceso de auto y coevaluación la necesidad de integrar lo cualitativo en la consideración de los hechos sociales/educativos que por su naturaleza deben ser comprendidos y no solo medidos (Sales, Rodríguez, y Sarni, 2014: 94).

A partir del intercambio propiciado por la presentación de las prácticas reales, se pusieron sobre la mesa certezas e incertidumbres en cuanto a los saberes que circulan en la escuela y su potencial educativo, siempre a partir del interés emancipatorio que plantea el Programa de Educación inicial y Primaria (PEIP), como documento programático-curricular. Es decir que se enfrentaron las prácticas de los docentes con lo que las políticas educativas proponen, buscando, de esa manera, validar políticamente al valor adjudicado a la acción de evaluar.

Desde ahí se propuso poner en movimiento la dialéctica teoría-praxis, analizando la praxis educativa a la luz de la propuesta teórica planteada por los docentes de ISEF – CURE y por el PEIP, y a partir de las posibilidades que esas formas de articulación entre el pensamiento y la acción ofrecen para una posible transformación social. Se puso en cuestión el potencial de la enseñanza de la educación física escolar para la transformación de la cultura del movimiento y las posibilidades reales de agencia de docentes y estudiantes, es decir,

las posibilidades de pensar a las clases de educación física como espacio de resistencia (Giroux, 2004).

Este tipo de ejercicios fueron articulando una dinámica que enfrentaba a los docentes con sus prácticas y los inducía a la necesidad de repensar sus supuestos teóricos subyacentes para construir estadios prácticos superiores. El desarrollo de la dinámica cobró atención, entendemos, por la tendencia de los docentes a pensarse prácticos y autorreferenciales sin llegar a la reflexión profunda en cuanto a los supuestos que sostienen su hacer diario. Desde este lugar se propició, además, la reformulación de las propuestas de taller en la medida en que los emergentes lograban encontrar un punto de conexión con el eje central de la propuesta y, por tanto, con las posibilidades reales en cuanto a la transformación de las prácticas en primer lugar y en su potencial real para la transformación de la praxis.

Algunos resultados y posibles conclusiones

La extensión universitaria en su acción social incluye actividades que pretenden aportar beneficios a las colectividades involucradas, con efectos concretos para la resolución de necesidades, problemas y desafíos. Se entiende que, desde la Formación Inicial, y en su relación con la práctica, se fortalecerá el desarrollo de la Extensión Universitaria desde el ámbito curricular involucrando a los estudiantes de la UC Práctica Profesional I de ISEF UdelaR – Maldonado.

Comprendemos que, al promover el encuentro de los estudiantes como actores en la propuesta y vincularlos con el escenario real, se habilita el intercambio reflexivo con los docentes instalados en el territorio, abordando aspectos que atraviesan su práctica como docentes, y posibilitando, de este modo, la discusión, el intercambio y el análisis de las prácticas de enseñanza asociadas a la evaluación en el campo de la educación física.

El valor de la propuesta es, desde nuestra perspectiva, muy significativo, ya que existen muchas posibilidades de reflexión tanto sobre la evaluación como sobre el rol de la educación física escolar. La mayoría de las propuestas que los docentes reciben plantean un deber ser en relación con las prácticas, pero no consideran aquello que ellos hacen, descartando de plano sus aspectos positivos y sus posibilidades de reconstrucción a partir de su acción diaria.

Este recorrido ha resultado valioso para los docentes, ya que los enfrenta con las propias contradicciones que sus prácticas contienen, muchas de ellas reproducidas de forma inconsciente dadas las pocas posibilidades de reflexión colectiva que generalmente tienen y las escasas posibilidades de formación con que cuenta el interior del país.

Entendemos que los objetivos de la propuesta se cumplieron ya que existió una reflexión de los docentes a partir de la contrastación de las formas de sus

enseñanzas y su evaluación con la propuesta teórica que se acercó al colectivo. La validez de estas instancias radica en la llegada a espacios y a docentes que generalmente no se llegaba y que, en el año 2020 se propició mediante propuestas a distancia, producto de la pandemia. Consideramos importante continuar con espacios de intercambio a distancia, dadas las posibilidades que nos ha mostrado el distanciamiento, sin descartar la presencialidad y apoyando la llegada de las propuestas académicas al interior del país.

A su vez, estas reflexiones dejaron en evidencia la diversidad de las prácticas de Educación Física que pueblan los patios escolares y de los enfoques que sostienen –o no- cada una de ellas. Del mismo modo, dichas reflexiones fueron contrastadas con las que se instalaron en el primer ciclo de talleres realizado en convocatorias pasadas, de tal forma que enriquecieron aún más lo trabajado desde sus miradas iniciales con respecto a sus supuestos de enseñanza, pero también de evaluación.

Bibliografía

Aristóteles. (2019). *Ética a Nicómaco*. En Aristóteles, *Ética a Nicómaco/Ética a Eudemo*. Barcelona: Gredos. pp. 128-406.

Bracht, W. (2005). *Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento*. En M. Souza Junior, *Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE. pp. 97-106.

Chevallard, I. (2012). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”. En C. Cuesta, & G. Fioriti, *La evaluación como problema*. Buenos Aires: Unsam Edita. pp. 15-26.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Horkheimer, M. (2009). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jameson, F. (2010). *Marxismo tardío: Adorno y la persistencia de la dialéctica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.

Mc Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

Sales, M., Rodríguez, L., & Sarni, M. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Ediciones Tricho.

Sarni Muñiz, M., & Corbo Bruno, J. (2020)., La evaluación en educación física: más allá del control social. *Educación Física Y Deporte*, 1(39), pp. 1- 15. Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07>

Mesa: EDUCACIÓN FÍSICA, PRÁCTICAS Y FORMACIÓN DOCENTE

-Problematizando la idea del Campo de la Práctica

María Julieta Díaz, Instituto Superior de Formación Docente N°84, Mar del Plata, Buenos Aires y Carolina Alderete, Instituto Superior de Bella Vista, Corrientes.

Resumen

El año de la pandemia mundial (2020) nos habilitó a cada uno, a cada una y a las instituciones a resignificar no sólo el espacio de trabajo, sino también a rever cuáles son los saberes del propio Campo de la Práctica a ser enseñados. Esta problemática nos llevó a tensionar algunos conceptos naturalizados por el campo de la educación en general y de la educación física en particular.

Para ello partimos de algunos interrogantes:

- ¿Cuáles son actualmente los saberes específicos del Campo de la Práctica Docente (C.P.D.)?
- Si el CPD, enseña técnicas de enseñanza que hay que experimentar, ¿cuáles serían?
- ¿Cuál es la práctica para el Campo de la Práctica?
- ¿Es lo mismo hablar de práctica que hablar de experiencia?

El Diseño Curricular vigente considera a cada campo como una estructura de elementos y relaciones objetivas, que posee propiedades específicas. El campo "es un ámbito de lucha; el capital cultural está distribuido inequitativamente entre los miembros del mismo. Por eso, el campo se define definiendo aquello que está en juego (enjeu: como "lo puesto en escena" y como "el objeto de la lucha").

Si analizamos lo propuesto por el diseño podríamos coincidir con la idea de campo, en tanto ámbito de lucha. Y ese ámbito de lucha sería entonces de lucha de saberes. Pero si nos adentramos en el campo como aquello que está en juego, es decir, "lo puesto en escena", podríamos analizarlo a partir de ese ámbito de lucha de saberes, sí o sí se pondría en funcionamiento a partir de ponerlo en escena, cuestión en la que ya no coincidimos tanto. Porque de esta manera, podríamos pensar que la experiencia, es decir, lo puesto en escena, es lo que produciría ciertos saberes. Puesto que estamos convencidos que la experiencia no produce saber.

Introducción

El presente trabajo está constituido por un equipo de profesionales de la

educación del cuerpo, quienes conformamos un grupo de estudio entre Mar del Plata, La Plata y Corrientes. El mismo se conformó con la intención de repensar aquellos supuestos generales que sostienen teóricamente el Campo de la Práctica Docente en la actualidad. La idea general es poder problematizar aquellas nociones en que se presenta dicho campo en la formación docente de Educación Física a nivel nacional, particularmente analizando los discursos que circulan en los Diseños Curriculares.

A su vez, pretende dejar en evidencia algunas prácticas discursivas que se venían llevando a cabo hasta el momento, al interior de las cátedras que enseñan a enseñar a los futuros profesores de educación física. La pandemia nos habilitó a visibilizar, aún más, ciertas tensiones en las prácticas de enseñanza que realizaban los docentes en formación. Hablamos precisamente del Campo de la Práctica Docente y su implementación en los institutos formadores, instancias en las que los estudiantes se incluyen de una manera más activa al interior de las prácticas educativas de las escuelas asociadas. En las mismas, tienen que realizar acciones como: observaciones de clases de docentes tutores, observaciones de clases entre compañeros, el dictado de la clase propiamente dicha -con su previo armado de planificación-, para finalmente cerrar con la "reflexión" inmediatamente posterior a lo que ocurrió en la clase. Por ejemplo, intercambiar con sus pares, analizar las problemáticas que surgieron, sugerir estrategias para mejorar la problemática, ya sea por sugerencia de los compañeros en relación a aquellas estrategias que a ellos le han resultado, como así también a las sugerencias de la/el profesor/a de la cátedra. Aunque, la mayor parte de las veces ocurre a partir de la experiencia de la docente o el docente a cargo, cuya autoridad está dada por la cantidad de años que se halla frente a alumnos en la acción de dictar clases.

El año 2020, con un hecho de acontecimiento mundial, como la pandemia debido al Covid-19, vino a irrumpir en todas las lógicas -aunque a veces cuestionadas, pero nunca problematizadas-, acerca del sentido del llamado Campo de la Práctica Docente en la Formación Inicial de Profesores de Educación Física. Hasta antes de la pandemia, las lógicas de prácticas de enseñanza estaban dadas por la organización acerca del lugar en el que los estudiantes accedían a las prácticas en "terreno" y que, supuestamente, van a aprender a enseñar dictando clases, estando ahí, vivenciando el patio. Hasta ese momento, se volvía impensable que una cátedra como la Práctica Docente pudiera tener sentido y enseñarse en la virtualidad.

Esta irrupción que mencionamos anteriormente nos habilitó a resignificar no sólo el espacio de trabajo, sino también a rever el centro de toda enseñanza, el "qué" estábamos enseñando. Ya que, al centrarse, tanto el Diseño Curricular, como la misma tradición de la formación docente en las prácticas en las escuelas,

nos fue posible comenzar a preguntarnos: ¿Qué hacemos/enseñamos hoy en la Práctica Docente? ¿Cómo enseñamos a nuestros estudiantes si ellos no pueden transitar por la experiencia de llevar a cabo una propuesta de enseñanza en el patio? Preguntas a partir de las cuales, nos dimos cuenta también que el currículum no prescribe contenidos de una práctica docente por fuera de la experiencia en términos empiristas. Lo que nos llevó a pensar colectivamente y buscar, en el encuentro con otros, la posibilidad de configurar los saberes propios del llamado Campo de la Práctica posibles de ser enseñados.

Ahora bien, creemos importante considerar y precisar algunos conceptos para poder analizar qué se enseña en el campo de la práctica docente y qué entendemos hoy que se puede enseñar en ausencia de ese espacio, en donde si no hay implementación de la experiencia no habría posibilidad de aprender a enseñar, ni de enseñar a enseñar. Conceptualizaciones que decidimos que eran indispensables acordar en cuanto a posicionamientos teóricos, y precisar para poder seguir pensando e indagando a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son actualmente los saberes del Campo de la Práctica Docente? ¿La cátedra está configurada en términos de saberes? O bien: ¿cuáles son los contenidos prescritos por enseñar? ¿Qué se enseña en el Campo de la Práctica Docente?
- ¿Podríamos afirmar que hay enseñanza más allá del acceso a las escuelas para llevar a cabo las "prácticas de enseñanza"? ¿Se podría enseñar a enseñar sin que el futuro enseñante transite por la experiencia?
- ¿A qué se hace referencia cuando decimos Campo de la Práctica Docente? ¿Cuál es la lógica teórica que subyace a esta idea y cómo se evidencia en la "práctica"?
- ¿Qué idea de práctica de enseñanza da forma y/o ha dado forma al Campo de la Práctica Docente?
- ¿Cómo se ha pensado la práctica en el campo de la EF a lo largo del tiempo?

Hasta aquí exponemos algunos de los múltiples interrogantes que nos surgieron y que al mismo tiempo de ir plasmando las conceptualizaciones a las que fuimos arribando para tratar de dar respuesta a un problema práctico (como el hecho de ver cómo organizar y qué enseñar en la virtualidad en Práctica Docente), también pudimos dar cuenta de que alcanzamos a transformar ese problema práctico en uno teórico. Esto fue posible a partir de la idea de que el relevamiento entre la teoría y la práctica, en sus problematizaciones, nos lleva a transformar el pensamiento y que, a su vez, sea la apuesta para que se transformen las prácticas.

Hasta acá, queremos dejar entrever las incertidumbres que nos llevaron a hacernos múltiples preguntas que intentábamos poner en diálogo entre la

teoría hegemónica en la formación docente, la teoría como educadores del cuerpo y la realidad práctica por la que atravesábamos en nuestras cátedras que no podían ni debían suspender su enseñanza.

Cabe aclarar que más allá que esta ponencia se centra en problematizar el Campo de la Práctica Docente, en tanto campo de formación en el Profesorado de Educación Física, no por ello deja de mencionar otros temas estrechamente ligados en su configuración, como lo son: la experiencia, el saber, la práctica. Nos resulta indefectiblemente necesario mencionarlos y preguntarnos sobre ellos en su relación con nuestro tema, ya que no existiría este campo si no fuera en su relación entre ellos.

El Campo de la Práctica Docente en el sistema educativo

Es preciso explicar brevemente qué es y qué se entiende por Campo de la Práctica Docente en la Formación. Es así que empezamos a investigar y a analizar la Ley de Educación N° 26206. En la misma se halla presente la idea de campo de la práctica, en uno de sus capítulos que destina a la Formación Docente y que refiere específicamente a ésta -aunque no de manera explícita- cuando expone en su art. 75 que: "La formación docente se estructura en dos (2) ciclos:

a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y,

b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial."

Podemos observar que, ya desde la Ley de Educación, se entiende que la formación docente no puede darse si no es de manera presencial, algo que se pone en evidencia bajo dos cuestiones. Por un lado, que hay que introducir formas de residencia en los distintos niveles del sistema educativo. Aquí ya hay una demostración acerca de que no se puede pensar a la formación docente sin pasar por la experiencia en el sentido empírico para producir conocimiento. Teniendo en cuenta las definiciones dadas por el diccionario respecto al concepto de residencia, podemos decir que hace referencia al espacio en el que los estudiantes tendrán que "acostumbrarse", "hallarse" y vivir habitualmente. En el caso que nos ocupa, con todo lo relacionado a la educación y a la enseñanza en un sitio como la escuela, es decir, el edificio en el cual ellos puedan ejercer las funciones como Profesores de Educación Física, en un futuro casi inmediato, en

los distintos niveles del sistema educativo. Y, por otro lado, podemos apreciar lo mismo cuando hace mención a la formación docente a distancia, ya que menciona también que en esta circunstancia, se deberá realizar la práctica de manera presencial. Este análisis nos permite dar cuenta de la dificultad de pensar de un modo diferente cuando hay un pensamiento hegemónico, que nos hace pensar de este modo y no de otro; hasta que llega un acontecimiento, como la situación de pandemia, que desestabiliza nuestras prácticas y nos obliga a producir una ruptura, a abrir la puerta para dar la posibilidad que se puede, y quizá también a pensar de otra manera y hacer una apuesta transformadora de manera radical.

Hacia una idea de “campo”

El Diseño Curricular vigente plantea que

Se ha optado por denominar “campos” a los diferentes componentes curriculares. Esto significa considerar a cada campo como una estructura de elementos y relaciones objetivas, que posee propiedades específicas. Asimismo, significa considerar un conjunto nodal de materias que se entrecruzan para contribuir a los horizontes formativos, y los juegos de tensiones y articulaciones entre esos elementos y en esas relaciones. El campo es una totalidad estructurada de elementos resultantes de una práctica articuladora. De tal modo que pensar el campo curricular, no como una estructura estática, sino como una práctica de articulación, significa comprender que esa práctica articuladora establece una relación tal entre los elementos del campo, que la identidad de cada uno de ellos resulta modificada en virtud de la articulación (Diseño Curricular, 2009).

Los Institutos Formadores deberán arbitrar los medios para que tanto los Profesores de la Formación Docente como los “profesores orientadores” participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y de la práctica propiamente dicha. El desempeño práctico de los docentes en formación será analizado teniendo en cuenta:

- _ la responsabilidad y el compromiso profesional,
- _ el desarrollo de las capacidades críticas,
- _ la iniciativa autónoma y la creatividad,
- _ la fundamentación de decisiones pedagógicas,
- _ el desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización colectiva,
- _ el dominio conceptual de los contenidos de enseñanza y
- _ el sentido práctico contextualizado.

El campo, continúa planteando el D.C.,

Es un ámbito de lucha; el capital cultural está distribuido inequitativamente entre los miembros del mismo. Quienes detentan el capital fundamentan en esa posesión el ejercicio de un poder simbólico. Por eso, el campo se define definiendo aquello que está en juego (enjeu: como "lo puesto en escena" y como "el objeto de la lucha"). Quienes ejercen poder simbólico, se arrogan derecho a producir significados y a validar reglas de juego y el valor de un bien que es objeto de lucha (Diseño Curricular, 2009).

Si analizamos lo propuesto por el diseño podríamos coincidir con la idea de campo, en tanto ámbito de lucha. Y ese ámbito de lucha sería entonces de lucha de saberes. Pero si nos adentramos en el campo como aquello que está en juego, es decir "lo puesto en escena", podríamos analizarlo a partir de que ese ámbito de lucha de saberes, sí o sí se pondría en funcionamiento a partir de ponerlo en escena, cuestión con la que ya no coincidimos tanto. Porque, de esta manera, podríamos pensar que la experiencia, es decir, lo puesto en escena es lo que produciría ciertos saberes. Y estamos convencidos de que la experiencia no produce saber.

En esta misma línea de pensamiento, el diseño curricular propone 3 (tres) componentes de la práctica docente; una de ellas son las "herramientas", "los taines", y "las prácticas en terreno". Es en esta última en la que se aplicarían los supuestos saberes a ser enseñados por los docentes en formación en su recorrido por los ámbitos formales y no formales, es decir, está:

pensada para ser desarrollada durante toda la carrera en condiciones reales, permitirá que el docente en formación aborde, comprenda y desarrolle su quehacer de manera contextualizada. Seleccionando espacios con diferentes problemáticas socioculturales y multiplicidad de espacios educativos, para luego pasar a la comprensión del espacio escolar. Los futuros docentes realizarán sus prácticas en el patio, sumando de esta manera experiencias con alumnos "reales", realizando a priori la planificación, organización y consecuentemente, su reflexión, autoevaluación y registro de sus prácticas (Diseño Curricular, 2009).

Todo ello nos lleva a preguntarnos ¿cuál es el recorrido histórico, por ende, político, que nos encuentra hoy pensando y debatiendo sobre esta problemática?

Un poco de historia

El Campo de la Práctica Docente ha ido tomando varias formas en el transcurso del tiempo. Con la constitución del primer Instituto de Formación Docente

en el país, "Romero Brest" (1912), antes denominado Escuela Normal de Educación Física (1905) en su plan de estudio se lo denominaba "Práctica de la Enseñanza" con una hora en el 2º año de la carrera. La misma duraba sólo dos años, al cabo de los cuales el/la estudiante se recibía de Profesor Normal de Educación Física. Y en el primer año de cursada se habilitaban con un "Certificado de aptitud".

Hasta el año 1914, siguió el mismo formato.

A partir de la implementación de tres años de carrera, siguió denominándose "Prácticas de enseñanza", pero con una hora en 2º año y dos horas en 3º año. Entre 1925 y 1938 no se encuentran indicios de la cátedra, años en los que la Argentina se encontraba atravesando la "década infame", con su posterior intervención militar al gobierno.

Luego, en 1940, en el plan de estudio ya dividido entre un plan para mujeres y uno para varones, se denomina la cátedra como "Práctica y crítica pedagógica", fusionando, de esta manera, la cátedra Prácticas de enseñanza y Crítica pedagógica, con una carga horaria de dos horas en 1º año y cuatro horas en 2º año.

En 1945 se denomina Práctica Pedagógica, con una carga de dos horas en 2º año y dos horas en 3º año.

En el plan de estudio de 1991, ya con cuatro años de carrera, encontramos (otra vez) la denominación de "Práctica de enseñanza".

Recién en el plan de estudio de 1999 se verifica esta cátedra como "Espacio de la Práctica Docente" y, en 2009, el plan vigente cambia la palabra "Espacio" por "Campo" desde una teoría bourdiana.

La anterior síntesis histórica sobre los planes de estudio en los que encontramos las diferentes denominaciones a la cátedra que queremos analizar, nos convoca a un análisis actual de su última modificación en su terminología. Observamos que, en primera instancia, hubo un auge en esos años con respecto a la teoría sociológica a nivel regional que ha tomado un gran protagonismo en diferentes ámbitos de la educación. Por otro lado, y anteriormente a ello, la idea de "espacio" refiere al lugar específico en el cual los estudiantes realizaban sus prácticas de enseñanza, es decir, la escuela. A pesar de que el concepto de espacio remite a pensarlo no como univocidad y estabilidad de un sitio propio, sino como un espacio en el que pueden haber "cruzamiento de movildades", según de Certeau (2000).

Si bien ha habido posibles y acertados análisis para pensar la práctica docente a partir de diferenciarse de la experiencia en sí misma, los discursos y, por ende, las prácticas de enseñanza, mantienen, entienden, e interpretan su implementación de una manera lineal y acrítica.

Podríamos afirmar que el mismo Diseño Curricular plantea esta problemática

en términos contradictorios, puesto que en su fundamentación presenta al "campo" como la estructura de ciertos saberes que van teniendo sentido unos de otros, sin organizarlos de modo jerárquico, sino que los organiza de manera covariante, es decir, uno es en función y en relación con el otro.

Pero cuando profundizamos en los contenidos de la cátedra, no encontramos saberes que refieran a la misma. No encontramos saberes específicos de la cátedra, y mucho menos en relación al campo disciplinar: educación física. Sí observamos "contenidos" como reflexión, desarrollo de capacidades, compromiso, creatividad. Lejos estamos de pensar que estos elementos son los saberes específicos de una cátedra de nivel superior en el Campo de la Práctica Docente.

Por su parte, el plan de estudio del profesorado en Educación Física de la UNLP no dista mucho de la lógica de implementación y de observación que hemos planteado hasta el momento, puesto que "la experiencia y la investigación educativas coinciden en señalar la necesidad de acercar la formación docente de grado a la realidad educativa y a las condiciones y los procesos reales del trabajo docente". Para ello, Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 deberá brindar a los estudiantes oportunidades para:

- La observación, análisis e interpretación de situaciones de enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y en el Primer y Segundo Ciclos.
- La programación, conducción y evaluación de situaciones de enseñanza de la Educación Física.
- La identificación de objetivos y contenidos en situaciones de enseñanza de la Educación Física.
- La La generación de conocimiento a partir de la reflexión sobre las prácticas observadas y las propias prácticas de enseñanza de la Educación Física.

Régimen de Enseñanza y promoción de la Facultad en relación a las condiciones para aprobar las prácticas:

Promoción de Didácticas Específicas y Prácticas de la Enseñanza

Artículo 25: La aprobación de las Didácticas Específicas y Prácticas de la Enseñanza supone el cumplimiento de las siguientes condiciones:

- Asistencia obligatoria según lo establecido en el artículo 22 para el régimen de promoción sin examen final.
- Cumplimiento de los trabajos y aprobación de las evaluaciones parciales de acuerdo a lo establecido en el programa de la materia.
- Cumplimiento satisfactorio de las observaciones y el dictado de clases. El estudiante cumplirá el número de observaciones que fije el responsable de la cátedra, que podrá ser entre cuatro y seis horas. En la etapa de práctica, desarrollará una secuencia didáctica a lo largo de entre quince y

veinte horas de clase. La observación y el dictado de clases se realizarán en establecimientos de la universidad, nacionales y/o provinciales del nivel educativo pertinente, de acuerdo a lo establecido en el plan de estudios. El artículo 26 plantea que "los estudiantes estarán en condiciones de cursar la materia una vez aprobado el 70% de las asignaturas del plan de estudios, excepto en los casos en que el plan de estudios fije un requisito distinto. El profesor responsable del curso podrá autorizar la cursada condicional, quedando establecido, que previo al inicio de las prácticas el estudiante deberá satisfacer indefectiblemente el requisito fijado".

A modo de cierre

Hemos realizado un recorrido en vinculación a una problemática puntual del campo de la práctica docente, que nos invita a pensar sobre qué enseña el campo de la práctica y cuáles son sus saberes por transmitir. En definitiva, aquello que nos preguntamos es en relación a qué observamos en la práctica de los estudiantes como docentes formadores, que puedan elegir las estrategias adecuadas o si pueden dar a conocer el funcionamiento del campo de saber. Es decir, ¿cuál es la importancia, para el campo de la práctica docente, la aplicación de ciertas técnicas de enseñanza o poder problematizar ese saber a enseñar? Como planteamos al principio de la ponencia, somos un grupo de estudio que nos propusimos re-pensar esta cátedra que implica ni más ni menos que el eje de la formación. Y hemos encontrado más de una vez en los diseños curriculares ciertas contradicciones en sí mismas al pensarse hacia el interior de la cátedra, y hacia aquellas prácticas tradicionales que también hacen al campo de la práctica. Estamos convencidos de que es momento de pensar en un distanciamiento discursivo de la misma, y para eso es imprescindible precisar determinados conceptos como campo-saber-experiencia-práctica, para poder, de esta manera, reorientar la significancia que implica este campo de esta naturaleza.

Referencias bibliográficas

De Certeau. (2000). *La invención de lo cotidiano*, México: Universidad Iberoamericana/ITESO/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.

Diseño Curricular para la formación docente en Educación Física. Dirección General de Cultura y Educación. (2009) Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Ley de Educación N 26206/2006.

Plan de estudio del profesorado en Educación Física de la UNLP.

-Recuperar la práctica como espacio de reflexión

Matías Lanza, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El presente trabajo se propone recuperar las experiencias pedagógicas como practicante de Nivel Inicial en el marco de la asignatura Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física I del Profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, con la intención de accionar procesos reflexivos sobre los diarios de formación como dispositivo de reflexión utilizado en aquel entonces con el propósito de interpelarlos, resignificando la práctica.

Introducción

Son muchas las dificultades que se presentan al momento de comenzar el trayecto como estudiante-practicante. En primer lugar, la incertidumbre de aguardar la asignación de todo aquello por conocer: un espacio, un profesor o profesora, un grupo, un tema de trabajo a abordar, etc. Por fin, cuando todo pareciera cobrar identidad, surgen nuevos desafíos: integrarse a un proyecto de elaboración previa a nuestra llegada; generar una necesaria confianza con un docente que nada sabe de nosotros más que de nuestra esperada inexperiencia; la propia necesidad de estar y de sentirse a la altura de los conocimientos necesarios sobre la temática a trabajar; y por último, pero no menos importante, el conocer y hacerse conocer por un grupo, que espera tanto de nosotros como así también lo esperamos nosotros de él.

Todo esto genera temores y grandes expectativas, que vuelven a las prácticas de la enseñanza un momento único. La experiencia narrada a continuación sucedió en el Nivel Inicial, en el año 2018. Se focalizará en el relato de tres clases, que representaron tres momentos de las prácticas, e intentan dar cuenta de las relaciones entre quiénes iba pensando cómo los sujetos de la práctica, y las variaciones en las formas de organizar la clase y de abordar el contenido que se fueron dando.

Mi Práctica – Mi mundo

La primera clase sucedió el 1/10/2018, no sin antes haber realizado dos observaciones de clase, a partir de las cuales, además de conocer algunas de las dinámicas de trabajo acostumbradas entre el grupo y la profesora, se intenta dar cuenta de las características del grupo. Luego de las dos observaciones, comenzamos a llevar adelante nuestras planificaciones y a hacernos cargo de

la clase, con ayuda de la profesora a cargo del grupo y de la cátedra en los trabajos teóricos y prácticos.

En este caso, la temática para las primeras clases sería *Juegos Cooperativos*. Por lo tanto, luego de una primera planificación fallida, que planteaba como actividad central un juego de oposición que poco tenía que ver con juegos cooperativos, surgió la primera tarea: investigar y leer bibliografía específica sobre la temática, que, a su vez, nunca había trabajado de manera específica. Esto permitió una idea clara sobre el tipo de propuesta que la profesora a cargo del grupo esperaba, pero no de cuál propuesta específicamente; eso era algo que debía resolver yo. Finalmente, la decisión fue la de plantear para el núcleo de la clase una actividad en la que los niños y niñas debieran colocarse en grupos de a cuatro, sosteniendo entre sus integrantes una colchoneta, sobre la cual el profesor colocaría una pelota que deberían "pasear" por todo el espacio, sumando a la vez diferentes variantes, y que con el tiempo complejizaran la actividad.

Al término de cada clase realizaba una autoevaluación, que consistía en un breve relato sobre lo sucedido, junto con una lista de aspectos a mantener y otra de aspectos a mejorar, con la intención de propiciar la reflexión y la mejora de la práctica. A continuación, transcribo algunos de los apuntes realizados aquel día, luego de la primera clase:

Comenzaré esta autoevaluación diciendo que la clase no salió como lo esperaba. Si bien pienso que el plan de clase era adecuado y las actividades se corresponden con los contenidos a desarrollar, el modo de ejecutarla no fue del todo acertado. En general, podría decir que la parte inicial fue correcta, pero demasiado extensa. No así la parte central ya que primó la desorganización.

Aspectos para mejorar:

- *No extender la parte inicial*
- *Llevar material para distinguir las manchas*
- *Reunir a los niños de forma pertinente a la próxima actividad*
- *No entregar el material antes de terminar de explicar la actividad*
(principal causa de la desorganización)

Aspectos para mantener:

- *Organización previa a la parte inicial*
- *Modo de explicar la actividad, aclarando la versión del juego que realizaremos*
- *Material adecuado para trabajo cooperativo*

Había fallado. El no haber preguntado qué tipo de actividades habían realizado previamente, ni los modos de manejo que acostumbraban a hacer con el material, hicieron que -luego de realizar una extensa mancha- al encontrarme explicando la siguiente actividad, a la vez que comenzara a entregar las

colchonetas, encontrara -sin haber concluido aún la explicación- distribuidos por el SUM diferentes grupos realizando diversas actividades con las colchonetas. Pero estas no eran las que yo tenía pensado plantear, tales como: cuatro niños caminando en grupo y llevando una colchoneta sobre sus cabezas; niños arrastrando una colchoneta sobre la cual otro se encontraba sentado, etc. La clase concluyó con un llamado de atención a los niños, que bien pudo haber sido hacia mí.

Este primer momento quiere dar cuenta de cómo, al momento de ingresar a realizar nuestras prácticas, además de todas las relaciones que conforman los objetos y elementos que constituyen la clase, también entra en juego esa sensación personal de que está a prueba nuestra capacidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza, haciéndonos cargo de una clase. Y también cómo esta situación, al conjugarse con el esperado desconocimiento del grupo, puede llevarnos, como en este caso, a pensar en actividades que, sea porque ya las hayamos trabajado o porque por alguna razón hayan sido parte de nuestra biografía, nos resulten seguras, pero que no resulten pertinentes, dejando de lado otras variables como los saberes previos en relación al contenido, y en este caso en relación al material. Y a su vez, de cómo en esa búsqueda de seguridad, el sujeto de la práctica termina siendo solo uno mismo, subordinando también el cumplimiento o no del propósito de la clase a la coincidencia exacta con aquello pensado previamente y detallado en el plan de clase escrito en el papel.

Mi práctica - Sus mundos

La siguiente clase sucedería dos días después. La temática sería la misma, por lo menos por tres clases más. El objetivo principal era revertir la situación vivida ese primer lunes. Para ello era necesario revisar el tratamiento del contenido, a la vez que todos los errores cometidos, e intentar encontrarles una explicación lógica que llevara a una posible solución. Debía estar atento a los tiempos de cada actividad, por lo que utilizar la mancha como un lugar seguro desde donde manejar la clase ya no sería una opción. Por otro lado, debido a las dificultades encontradas en la primera clase a la hora de iniciar la actividad central, con los peligros de una rápida dispersión, me vi obligado a pensar en una propuesta que, además de llamar su atención, los involucrara al punto tal de que su tarea no consistiera sólo en interpretar una explicación, sino que el objetivo fuera que se sintieran parte necesaria de ella. En este punto, encontré la posibilidad de abordar los juegos a partir de historias, creando una fantasía a partir de la cual se sintieran involucrados.

La actividad se tituló "Me transformo en tortuga". En un primer momento, encontrándose los niños y niñas sentados, procedería planteando, a modo

de desafío, adivinar el animal que se encontrara en el reverso de una lámina que poseía en mis manos, a partir de pistas que describían algunas de sus características. Una vez descubierta la identidad de la tortuga, hablaríamos acerca de las características y cualidades que de ellas conocían. El momento central se daría al decirles que ellos mismos se transformarían en tortuga. Para ello comenzarían practicando su andar, formando en cuartetos una pequeña tortuga, que caminaría de manera coordinada uniendo sus integrantes –dos adelante y dos detrás- completando una vuelta al SUM de manera lenta. De lograr dicho objetivo, se les agregaría un caparazón –colchoneta-, completando así su transformación, sumando diferentes objetivos.

A continuación, transcribiré notas de la autoevaluación:

En general, podría decir que la clase salió bien. Sobre todo, por el hecho de haber corregido los errores cometidos en la clase anterior.

Los alumnos respondieron a todas las actividades y hubo buena organización. Pienso que haber llevado la imagen de la tortuga y estimular su imaginación ayudó a centrarse más en la actividad.

Como aspecto a mejorar mencionaría el tener en cuenta la intensidad de las actividades seleccionadas, ya que, sobre el final de la parte central, los niños comenzaban a dispersarse

Aspectos para mantener:

- *Delimitar el espacio*
- *Control del tiempo en todo momento*
- *Estimular la imaginación de los niños*

Aunque la respuesta fue buena, sobre todo en lo respectivo al orden, seguía siendo una propuesta que buscaba una cierta seguridad, y las clases tendían a volverse aburridas porque se centraban en cosas que yo ya sabía que los niños y niñas podían hacer sin dificultad.

Entonces eran propuestas que ya no solo me resultaban seguras a mí, sino que había una búsqueda de especificidad en cuanto al grupo, de manera aislada, cada uno seguro, pero por su lado.

Nuestra práctica – Nuestros mundos

La última clase de juegos cooperativos fue quizás la más significativa. Fue la clase de la Araña. Para ese entonces, había agotado las pocas ideas que tenía sobre juegos cooperativos y, aun así, faltaba por dictar la última clase sobre la temática. Esa semana se pasó entre artículos sobre juegos cooperativos, y videos, en donde la mayoría nada tenía que ver con lo que buscaba, o, si tenían, usaban materiales que yo no poseía.

La solución comenzó luego de consultar con la profesora a cargo del grupo, a la cual, al término de cada encuentro seguía hasta su próxima clase en

primaria -con otro practicante-, y en donde comentábamos sobre todo lo sucedido durante la práctica. Fue en una de esas ocasiones en que, hablando sobre juegos cooperativos, me comentó sobre un juego en el cual muchas sogas se unían en el centro, formando un círculo del cual cada niño sujetaba un pliegue, y que todos juntos debían coordinar para hacerlo coincidir con un objetivo a embocar, como podrían ser una botella o una lata. Al calcular los materiales para realizarlo, comprendí que necesitaría comprar muchas sogas que no tenía, además de que no tenía la seguridad de que las consignas que implicaba la actividad fueran plausibles de poder realizarse con el grupo. Pero, debido a que el juego me había gustado, me propuse intentar realizarlo, pero con dos cambios: 1) reemplazar los materiales por cosas que ya poseyera en casa; y 2) cambiar el abordaje y las consignas por otras que pudieran funcionar en el grupo de Sala Verde.

Lo primero fue pensar, dibujando en papel, una forma de lograr que, sin necesitar veinticinco sogas individuales, todos tuvieran la posibilidad de sostener una parte. La solución se dio de la siguiente manera: como material utilizaría un rollo de estopa que tenía olvidado; con él formaría en primer lugar un gran círculo del tamaño de una ronda formada por los niños y niñas de la clase, luego, ese círculo se uniría por medio de algunos recortes de estopa a otro círculo más pequeños de cuyo centro colgaría el objeto a movilizar por el grupo, que hasta ese momento sería una lapicera. No fue hasta terminar de dibujar el proyecto en papel en que se pudo apreciar la similitud entre el juego y una posible tela de araña. Y, por tanto, aquello que colgara ya no podría ser un objeto cualquiera, sino que debía ser una araña.

Como aquello que más problemas me había traído desde la primera clase había sido captar la atención desde el planteo e inicio de la actividad, fue lo siguiente a pensar. En ese sentido, la pregunta para pensar la actividad fue: ¿por qué razón una araña entraría en una botella o una lata? Si no respondía a ello, la actividad no tendría ningún sentido ni para mí ni para el grupo; necesitaba una historia.

Fue así que surgió la idea de plantear que la araña tendría mucha hambre y que necesitaría de la ayuda de ellos para desplazarse a cazar insectos, en este caso, mariposas. En este punto la actividad comenzaría a darse por sí sola. Empezaría consultando si conocían algún insecto de ocho patas, si sabían en qué tipo de casas vivían y sus hábitos alimenticios. Luego, les comentaría que yo conocía a una de ellas personalmente y que me había dicho que estaría muy agradecida si ellos le ayudaran a atrapar su comida. En este punto toda Sala verde ya se encontraba en ronda, inmersos en la historia, esperando a que desde dentro de mi mochila sacase aquella tela de araña que se comenzó a desplegar, habitando todo el espacio dentro de la ronda; y en el centro,

ocupando veinticinco miradas entre asombros, dudas, alegrías y hasta temores, una esfera de papel de diario envuelta con cinta aisladora, una tira de velcro en su parte inferior y ocho patas confeccionadas con la misma estopa que su tela, formaban *la araña*.

Algunos amenazaron a estirarse y tocarla, pero al informarles que la araña estaba durmiendo, nadie lo intentó. "Igual no es real ¿no?" se oyó decir en la ronda. Nadie le quitaba la vista de encima. Por fin, luego de plantearles que su nueva amiga necesitaba de su ayuda, comenzaron a despertarla tomando una parte de la tela, y luego de ponerse de pie, cantaron una canción en alusión a una famosa araña que ya conocían. La actividad continuó desplazando la tela de araña –colaborando en mantenerla estirada– sobre un salón en cuyo piso se encontraban coloridas mariposas de papel (con un pequeño velcro por encima) sobre las cuales debían posar la araña con precisión, y todos juntos lograr que descienda lentamente, para luego volver a levantar la tela y comprobar si debajo de la araña se encontraba capturada la mariposa, la cual llevarían hasta depositarla en su "cocina".

Una vez terminada la actividad, y como cierre de la historia, se les contó que, debido a que ellos habían ayudado a la araña a cazar muchísimas mariposas, y que ella solo necesitaba de una para alimentarse, ahora ayudarían a liberar al resto de mariposas que antes habían atrapado. Por lo tanto, luego de formar dos hileras, recibieron una mariposa cada uno, la cual "liberarían" pegándolas en un árbol de cartulina ubicado a pocos metros sobre una pared.

Esta fue la última clase de juegos cooperativos, y si bien las cosas sucedieron de la forma esperada, esto no significó un triunfo definitivo al frente de las clases ni un momento de quiebre a partir del cual primó la seguridad frente al grupo y la organización. El período de prácticas continuó unos largos meses más, en los que las intencionalidades y temas fueron cambiando, y los "errores" propios de la inexperiencia afloraron en todo momento, propiciando a su vez que las oportunidades de aprendizajes se fueran multiplicando.

Alcanzando aquí un tercer momento (aunque no lineal, esto fue siempre entre idas y vueltas), en el que ya no alcanzaba con que las clases sean seguras, sino que solamente tenían sentido en la medida en que representaban algún tipo de reto e incertidumbre en cuanto a lo que podía o no pasar. Se trataba de pasar la barrera de aquello que ya sabía que podían hacer. Es decir, que la clase tenía sentido en la medida en que esos vínculos se iban dando entre todos, y las propuestas encontraban una armonía entre los intereses del grupo, de la profesora y míos.

Conclusiones

Como cierre de este trabajo me gustaría resaltar algunos aspectos que fueron

producto de reflexionar sobre esta experiencia.

En primer lugar, quisiera destacar la posibilidad de recuperar la práctica a partir de uno de los dispositivos de reflexión, en este caso a partir de las escrituras a modo de diario de formación realizadas durante el período en que transcurrieron las clases. Esto permitió volver a la experiencia, reflexionar sobre ella e incursionar en nuevas investigaciones en relación a los contenidos, sus fundamentos y las potencialidades de los procesos reflexivos como puente hacia una posible práctica reflexiva.

En este sentido, reflexionar sobre aquellas primeras clases permitió poner en tensión la perspectiva que tenía sobre el *juego* y, a partir de allí, resaltar la importancia de tener un fundamento a partir del cual sostener la práctica. Tomando por caso aquella fallida primera clase, me resultaría difícil relacionarla con la concepción de juego sobre la que hoy pensaría mis prácticas, ya que en aquel caso el juego aparece solo como una justificación sobre la cual elaborar una consigna aislada con cualquier sentido lúdico, a partir de la cual conseguir ciertas acciones. En cambio, tomando como referencia las siguientes dos clases, -y aunque en su momento de manera inconsciente- los fundamentos sobre los cuales se sostiene la práctica en general, y el juego en particular, cambian; en esos casos el juego aparece como una ficción, como algo diferente de la "vida real". Aquello que G. Scheines (1998) caracteriza como un espacio protegido, un micro-universo, con un espacio y tiempo propios; es decir, un lugar en donde convertirse en tortuga o ayudar a una araña son posibles.

Un lugar en el que, en oposición al sin-sentido que representa el mundo, los jugadores encuentran una función precisa.

De este modo, el hecho de retomar la experiencia en busca de preguntas y posibles respuestas nos abre la posibilidad de investigar sobre aquellos saberes y conocimientos y, en consecuencia, de adoptar un posicionamiento consciente que fundamente el abordaje de cada contenido, propiciando necesariamente a un tipo de práctica y no a otro, porque nos brinda -y obliga a tener- una clara referencia sobre lo que queremos hacer, cómo, por qué y para qué.

Como segundo punto, quisiera mencionar algo que en principio se volvió difícil de asimilar, y fue el hecho de aceptar que la clase ideal solo se encontraba en mis pensamientos. Frente a la imposibilidad de anticipar las decisiones de todos aquellos con quienes compartimos un encuentro, solo queda por entender "que no solo nos preparamos para lo que está dicho sino y fundamentalmente para lo que se está por decir. Esto implica un conocimiento y un saber en relación al contenido que supera la reproducción y la sola transmisión." (Vidal, 2019: 5). Y a partir de ese entonces, frente a una mirada cuyo fin se encuentra más allá de sí, ese ideal desaparece.

Por último, quisiera remarcar el progresivo cambio de perspectiva que la

práctica fue imponiendo sobre mí, y a su vez, sobre sí misma. Cambio que he intentado reflejar a través de cada apartado. Esto es, pensar en cómo aquello que en un principio comenzó como un desafío personal –Mi mundo Mi práctica-, en donde al parecer sólo estaba en juego mi capacidad como practicante-profesor y en el que los alumnos quizás se ubicaban como meros receptores de una propuesta cuya finalidad debían comprender y reproducir, poco a poco se fue transformando en una propuesta en la que los intereses de ambos se fueron reconociendo, negociando y adaptando. Hasta que esos “mundos” que en un principio parecían colisionar, lograron fundirse formando una práctica que sólo poseía sentido en ese encuentro. Entendiendo, de este modo, que las características del grupo no son independientes de quien se encuentre a cargo de las clases, y por lo tanto las prácticas no implican un mero reemplazo de quien propone una actividad, sino que a la vez que se comienza a construir una identidad propia en la enseñanza, también se modifican aspectos del conjunto que comprende tanto al docente a cargo, como al grupo y a los practicantes.

Referencias bibliográficas

Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Eudeba. CABA

Vidal, M. (2019). Estrategias, esa acción participativa de construcción conjunta. *13 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Educación Física: ciencia y profesión*. EN: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12824/ev.12824.pdf

-Patio y Prácticas. Sentidos y significados

Adriana Bisceglia, Natalia Alejandra Delocca y María Fabiana Vidal, FaHCE-Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

Uno de los caracteres esenciales del sueño de multiplicidad es que cada elemento no cesa de variar y de modificar su distancia respecto a los demás.

Deleuze

A través de los años, con narrativas diversas, espacios de trabajo diferentes, expectativas y propósitos divergentes, quienes escribimos este trabajo, hemos transitado por “los patios” haciendo historia propia e involucrándonos en los caminos de la construcción de la de otrxs.

Es el propósito de este escrito pensar el patio como la construcción del espacio en el que se configuran las prácticas de la enseñanza desde una perspectiva de reconstrucción de sentidos y significados.

Los giros que los acontecimientos han propuesto no solo permiten hacer nuevas lecturas conceptuales sobre lo que entendemos sobre la práctica, sino que la configuran como un espacio múltiple, plausible de ser leído desde una perspectiva amplia. Destacamos que, en el recorrido a través de esta narrativa, y partiendo desde lo remoto de los primeros encuentros con la práctica de la enseñanza y los patios, se desarrollará la idea de prácticas y patio en la adaptación que devino durante el último año en torno a la situación del aislamiento y el distanciamiento social y su consecuente revisión como espacio generador de experiencias. En torno a los discursos que derraman las historias que se constituyen como el escalón desde el que las prácticas de la enseñanza se construyen, trataremos de reflexionar acerca de los cambios que se han producido y se producen sobre las lecturas que refieren y contextualizan la idea de prácticas y el espacio en el que estas tienen lugar.

Desarrollo

Una mirada conceptual

¿Cómo no ver sin embargo que la esencia de la duración es fluir, y que lo estable pegado a lo estable, no hará jamás que algo dure? Lo que es real, no son los estados, simples instantáneas tomadas por nosotros, una vez más, a lo largo del cambio; es al contrario el flujo, es la continuidad de transición, es el cambio mismo.

Bergson

Un libro que no se lee es un libro que tiene su propia historia, pero que no ha construido historias alternativas que lo trasciendan.

Hemos pensado en los constructos que mueven este escrito como un libro que ha sido leído infinitas veces y que, como tal, y en esas circunstancias, ha permitido que se constituyan en torno a él una multiplicidad de miradas que construyen historias diversas.

Contextualizar la idea de Práctica, para comenzar, requiere que podamos inferir a aquello que consideramos como tal y en función de aquello que *no cesa de variar*. En este sentido diremos que, pensamos la Práctica a partir de la idea de Deleuze cuando menciona que, "La práctica es un conjunto de desplazamientos de un punto a otro, y la teoría, un desplazamiento de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin toparse con una suerte de muro, y hace falta la práctica para traspasarlo" (en Foucault, 2009: 129-130).

De este mismo modo será sobre la idea que concebimos con relación al Patio. En este sentido y sobre el que hemos acordado y que nos interpela, en tanto su condición al configurarse en el marco de lo que trasciende, traeremos a Santos para que nos acompañe en la condición de espacio que le conferimos al Patio.

Se ha mencionado en las líneas del resumen que pensamos al patio como la construcción del espacio en el que se configuran las prácticas de la enseñanza desde una perspectiva de reconstrucción de sentidos y significados. Santos menciona que Latour, siguiendo a Serres "se pregunta [1991:73] ¿por qué entonces, en nuestra construcción epistemológica, no preferimos partir de los híbridos, en vez de partir de la idea de conceptos puros?" (2000: 85)¹.

Es importante aquí referir a Santos (2009), por dos aspectos que nos han permitido referir a la trascendencia del significado y el sentido que el patio sostiene en función de su ser espacio y de lo que más adelante será el desarrollo de la resignificación de estos en el contexto actual.

Paisaje y espacio, eso es el patio. Paisaje² porque "expresa herencias que representan las sucesivas relaciones localizadas entre hombre y naturaleza." Espacio como "la reunión de esas formas más la vida que las anima" (Santos, 2009: 86), como algo que se construye y se constituye en cada interacción, que se construye en la red de socialización y comunicación.

1 Al mencionar la condición de híbrido refiere a "no tenemos necesidad de amarrar nuestras teorizaciones a dos formas puras: por un lado, el objeto y por otro el sujeto-sociedad, ya que "naturaleza y sociedad ya nos son los términos explicativos, sino, por el contrario, requieren una explicación conjunta" (Latour, 1989, en Santos 2009).

2 "La palabra paisaje se utiliza frecuentemente en lugar de la expresión configuración territorial. Esta es el conjunto de elementos de la naturaleza y artificiales que físicamente caracterizan un área" (Santos 2009: 86).

En este sentido “El espacio es siempre un Presente, una construcción horizontal, una situación única. (...) El espacio, uno y múltiple, por sus diversas partes” (Santos, 2009: 87).

El sentido de deconstrucción y la dinámica que el patio refiere como espacio, como construcción dinámica, ha permitido que la práctica, también concebida en su sentido amplio dé lugar, como se ha mencionado, a reflexiones acerca de los cambios que se han producido y se producen sobre las lecturas que refieren y contextualizan la idea de prácticas y el espacio en el que estas tienen lugar. Un patio concebido a través de miradas múltiples, al que se le asigna significado y que cobra sentido en las historias que se constituyen a través de construcciones conjuntas, es siempre un patio que trasciende la simple idea de lugar con funciones definidas y estancas.

*Es de eso de lo que está hecha la deconstrucción:
No la mezcla, sino la tensión entre la memoria, la fidelidad,
la preservación de algo que se nos ha dado y a la vez,
la heterogeneidad, algo absolutamente nuevo, y una ruptura.*

Derrida

Repensar la práctica en tiempos actuales nos lleva a transitar nuevos caminos, que como hemos referido, pensamos y construimos en un espacio de clase que trasciende el espacio físico. El espacio áulico de la Educación Física suele circunscribirse al patio con una mirada sesgada de esa situación con relación a las acciones que allí se desarrollan, por tanto, sesgada también al hacer de la enseñanza de lo disciplinar, sus acciones, intervenciones, estrategias, sobre las que se orientan los procesos de enseñanza, de aprendizaje. En este sentido, podríamos decir que la pandemia y la definición del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), así como Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO), corrieron el sesgo y propiciaron, trasladando la idea de espacio y práctica a otro plano, la construcción de las acciones de la Educación Física.

Estas nuevas formas de organización no solo tuvieron un impacto en las aulas escolares, sino que impactaron definitivamente en las de las Prácticas de la Enseñanza que se desarrollan en el marco de la formación de profesorxs.

Las preguntas que surgen con relación a estas circunstancias, entre otras, se generan a partir de la imposibilidad cierta de estar en contacto con la realidad de las instituciones educativas, con las circunstancias que permiten salir de la hipótesis para revisar desde lo estratégico la posibilidad real de las acciones que se piensan. ¿Cómo se resignifica algo que no se transita? ¿Qué sentido se le asigna a lo que no sucede?

Lo que hemos mencionado en el marco de lo conceptual, nos permitió pensar

formas del hacer en la propuesta de la no presencialidad que al menos, si no con carácter definitivo, sí en el terreno del análisis y la reflexión sobre las narrativas que forman la historia personal y que dieron lugar a intercambios que construyeron miradas policromáticas sobre el patio, su realidad y en la enseñanza y el aprendizaje.

Con esta idea, y a través de la narrativa de biografías escolares, el buceo por las diferentes instancias posibles de conocimiento de las instituciones educativas, encuentros y entrevistas a docentes de los niveles inicial, primario y secundario, espacios de intercambio, diálogo y debate, se puso en marcha el trabajo para que lxs estudiantes pudieran, de alguna manera, transitar y ponerse en contexto, generando preguntas inherentes a la tarea docente, que les permitieran reflexionar acerca de sus prácticas profesionales.

Así, entonces, consideramos que a través de las acciones mencionadas y desde las concepciones de Práctica y Patio sobre las que nos enfocamos promovimos un espacio de participación en el marco de un *proceso interactivo*³ que dio lugar a miradas amplias, abiertas a concreciones futuras.

Así, la interacción con lxs otrxs desde otra perspectiva en la que inferir es parte de la dinámica, habilita otra forma de recuperar el tiempo en el que se habilitan las voces y se da lugar a la reflexión sobre lo que se dice y lo que se escucha, a la palabra de todxs en un proceso en el que la enseñanza y el aprendizaje en palabras de Aillaud, citando a Jackson (2002), menciona como lo que el autor "llamó «aprendizaje adicional» a eso otro que se adquiere de los maestros y profesores mientras éstos nos enseñan. Sin poder medir o probar sus efectos, el autor reconoce la existencia de las marcas o huellas (él mismo se siente marcado e influenciado) que los docentes dejan en los alumnos. Señala su operatividad en la enseñanza, al tiempo que alienta a apreciar esos trazos, a "comprender la realidad de su significación", a la hora de entender a las escuelas y los docentes" (2004: 1).

*En cada momento se impone captar lo que es
más característico del nuevo sistema de objetos,
del nuevo sistema de acciones.*

Santos

Tanto el ASPO como la DISPO marcaron para las Instituciones educativas en todos sus niveles el desafío que implica reconfigurar no solo la cotidianeidad su habitual estado, su dinámica y por sobre todo pensar cómo abordar los

3 Feldman menciona, en los Aportes para el desarrollo curricular de la Didáctica General, que "Se propuso que la programación cumplía varias funciones: ofrecer una anticipación sistemática y reducir la incertidumbre; preparar el material de instrucción, preparar cognitivamente en relación a posibles contingencias de la clase y servir de guía al proceso interactivo en clase" (Feldman, 2010: 44).

contenidos planificados, sino también lo que atañe a cómo, a partir de nuevos planteos del hacer, se hace necesaria la revisión desde lo conceptual de aquello que rutinario, definido, estanco, parecía perennemente cierto.

Acercar a lxs estudiantes que encaran su espacio de Prácticas de la enseñanza en el ciclo universitario planteó como mayor desafío pensar desde la virtualidad el aula de la presencialidad, y en ella desarrollar los contenidos requeridos por cada nivel, así como reconfigurar saberes. Sin duda esto último ha sido la situación más compleja para llevar adelante, ya que ninguna requirió de una clara convicción con relación al concepto de deconstrucción.

Cuando presentamos el resumen de este trabajo, que en su extensión representa solo el comienzo de un largo camino que seguiremos recorriendo, se mencionaron dos propósitos: uno pensar al patio desde una perspectiva de reconstrucción de sentidos y significados, el otro reflexionar acerca de los cambios que se han producido en torno a las prácticas de la enseñanza a partir de lo que marca la situación sanitaria actual.

Diremos, antes de perfilar un cierre, que esta construcción pasajera en relación con los propósitos y constructos que hemos puesto en juego, seguramente se revisará luego de volcar la última palabra del escrito. Esto nos alienta a seguir escribiendo en el marco de la deconstrucción, pensando que aquello que obliga a deconstruir en el sentido de interpelar -el espacio que se configura a través de cada significado asignado- es lo que permite, en el marco de las indefiniciones, dar contexto a aquello que muta y reconstruye y se visualiza en torno a la mística. La trascendencia. Los sentidos -su implicancia y trascendencia- que cada quien construye en el marco de lo que se constituye como entidad dada, en torno al patio y las prácticas que allí se desarrollan, permiten narrar historias propias, con lxs otrxs y de otrxs.

Una profesora sugiere a sus estudiantes pensar el patio a través de su narrativa:

Si tengo que decir lo que significa el patio, diría que es ese lugar mágico que nos permite que las cosas ocurran y que nos sorprende en la respuesta de lxs niñxs. El lugar con los aromas del otoño y la primavera, y los colores verdes y ocres. El patio es como un libro, no hay nada más bello que hojearlo y sentir cómo las palabras se van armando en torno a sensaciones, olores, sentimientos.

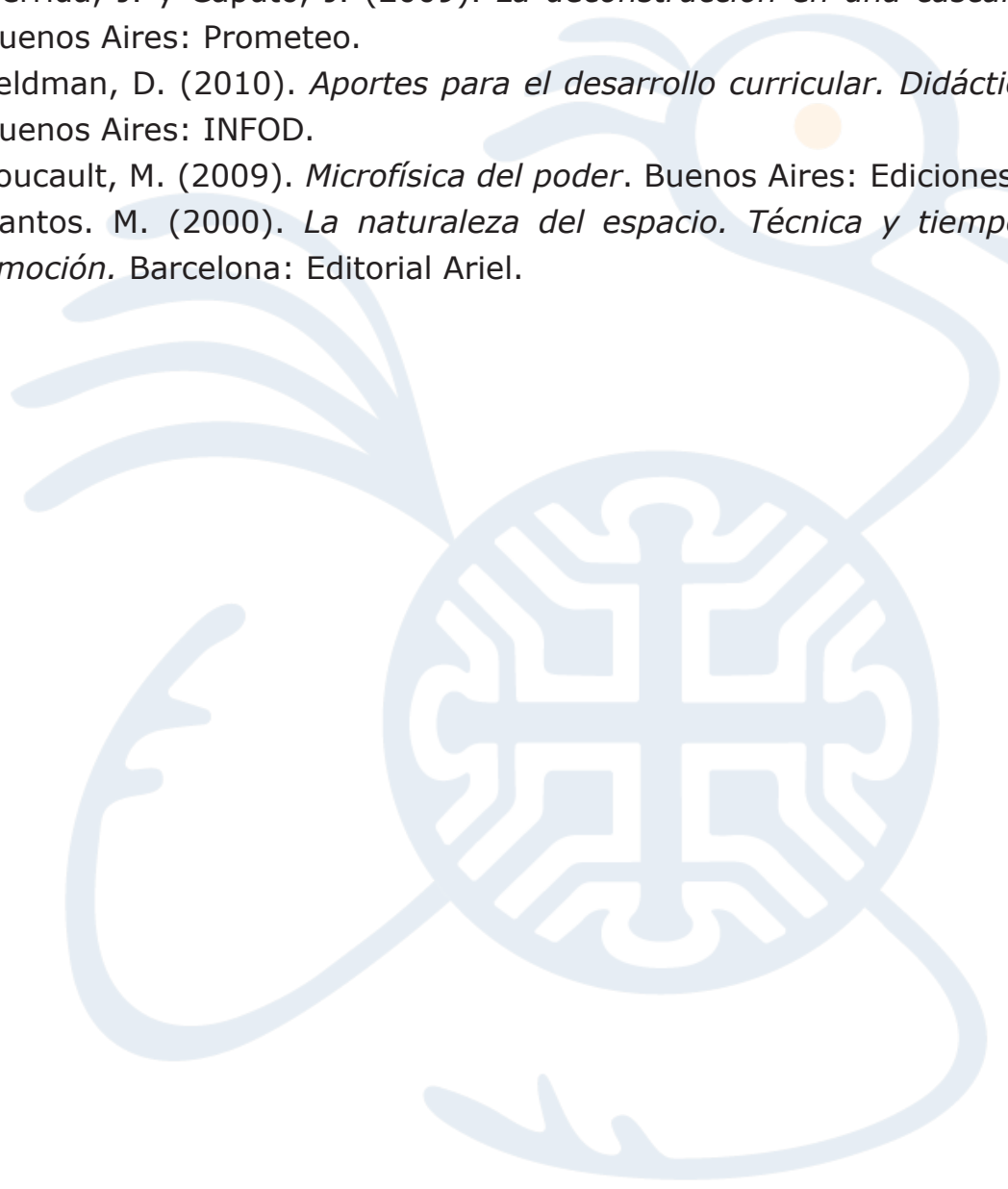
El patio es las historias que se construyen, siempre nuevas, siempre significantes.

Un estudiante realizó una pregunta al finalizar esta narrativa que quizá concentre *el sueño de la multiplicidad*, aquello de lo que está hecha la deconstrucción, y finalmente lo que nos hace revisar sentidos y significados.

Profesora, *¿cuál es el aroma del otoño y la primavera?*

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- Deleuze, G., Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ed. Pre- Textos.
- Derrida, J. y Caputo, J. (2009). *La deconstrucción en una cáscara de nuez*. Buenos Aires: Prometeo.
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica General*. Buenos Aires: INFOD.
- Foucault, M. (2009). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Editorial Ariel.



-Prácticas pedagógicas en educación física: un estudio sobre las funciones sociales otorgadas por los y las docentes

Daniela Mansi, Universidad de Flores – Universidad Nacional de Luján y Leonardo Gómez Smyth, Universidad de Flores - Universidad Nacional de José C. Paz.

Resumen

En el corriente estudio nos proponemos conocer cuáles son las visiones y funciones sociales que le otorgan lxs docentes de Educación Física a las prácticas pedagógicas del nivel inicial. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación con un diseño exploratorio-descriptivo, de corte cualitativo, recolectando la información mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de educación física que trabajan en el distrito escolar 5 de la Ciudad de Buenos Aires, específicamente en la educación inicial, durante el año 2019.

Como resultados preliminares podemos evidenciar que lxs docentes se posicionan desde visiones heterónomas de la educación física: higienista, recreacionista, desarrollista y deportivista en menor medida, otorgándole preponderantemente a la materia la función de desarrollar las habilidades motoras básicas, mejora de la salud orgánica y desarrollo base para la futura práctica deportiva. Consecuentemente, alegan que las clases de educación física operan como espacios que contrarrestan al sedentarismo infantil.

No hemos hallado propuestas pedagógicas innovadoras o transformadoras, aunque en pasajes de las entrevistas demuestran intenciones, mediante un discurso humanista de la materia, de sostener la mística espiritualista que empapa al nivel inicial desde sus inicios, el papel preponderante del juego en las edades de la(s) primera(s) infancia(s) y de la necesaria transformación de la educación física desde sus ejes troncales. No obstante, han alegado la importancia de escuchar los gustos y necesidades de lxs niñxs que transitan la educación inicial.

1. Introducción

La educación física a lo largo de su historia ha transitado sobre diversos sentidos, que fueron otorgando procesos de legitimación, algunos heterónomos (Bracht, 1996) como las perspectivas militaristas, higienistas, deportivistas y/o psicomotricistas que han dejado a la educación física como subsidiaria de las mencionadas disciplinas, perdiendo o no pudiendo configurar su identidad. Mansi (2018) identificó que en el plano histórico de la educación física Argentina, vinculada con el nivel inicial, ha mantenido la dominación –legitimación- de

visiones heterónomas, pudiendo visibilizar la construcción del desarrollismo como uno de los enfoques más legitimados en libros, documentos curriculares y artículos de revistas. La educación física, desde un enfoque sociocultural, posee sus inicios en la Argentina en término de los aportes de Amavet (1957, 1967), posteriormente con la aparición del Movimiento Renovador brasilero (Colectivo de autores, 1992) y en particular con la creación de la REIPEFE, donde la educación física se concibe como un área del conocimiento que trabaja a favor de la apropiación, conocimiento, reflexión y crítica de la cultura corporal en el ámbito escolar.

En Argentina, las disputas entre los discursos que han legitimado a la educación física como asignatura curricular han transitado las tensiones entre los discursos militares y médicos, entre el higienismo, el cual opera con argumentos fisiológicos y anatómicos desde los inicios de la educación física (Scharagrodsky, 2015) y el deportivismo. En particular la educación física en el nivel inicial, actualmente, encuentra una tirantez entre la visión desarrollista que entiende que el área debe dedicarse al desarrollo de las habilidades motrices básicas de lxs niños, con el enfoque sociocultural, que se ubica como garantista de los derechos de lxs niñosxs (Mansi, 2018, 2019a, 2019b).

En el caso específico de la educación física en el nivel inicial desde el análisis bibliográfico histórico se comprueba que se han instalado dos posiciones centrales en cuanto al sentido otorgado a la materia. Por un lado, el enfoque psicomotricista, y por otro, la vertiente desarrollista, que se ha arraigado en las propuestas prácticas provenientes de la gimnasia infantil, empapándose de fundamentación teórica psicomotora, ambas bajo el velo de entender al juego como estrategia metodológica (Mansi, 2018).

Más allá de las visiones tradicionales antes mencionadas, el enfoque sociocultural hace su aparición especificando que:

la función social de la Educación Física en el nivel inicial se orienta en promover, concientizar y garantizar el jugar como derecho ineludible de la niñez articulándose con el hecho de permitir a los niños y niñas experimentar, probar, explorar y descubrir su motricidad singular, siempre en interacción con otras personas y el medio ambiente significando y resignificando la cultura corporal infantil (Gómez Smyth, 2017a: 6).

La función social otorgada a la educación física hace al quehacer docente y opera en las propuestas pedagógicas. Hablar de un estilo docente configura la obligatoriedad de definir el ser y hacer docente, es, por tanto, enunciar cómo uno comprende ideológicamente a la sociedad, articula el poder, transmite

valores, contenidos, analiza y evalúa procesos de aprendizaje, usa estrategias didácticas, etcétera.

La Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE, 2016) ha proporcionado la gestación de investigaciones orientadas hacia las prácticas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física escolar, más concretamente en los niveles primarios y secundarios, teniendo como rasgos metodológicos comunes una orientación cualitativa y de estudios de casos. Desde la mencionada red, aparecen numerosas publicaciones (González y Fensterseifer, 2006; Almeida y Fensterseifer, 2007; Zorzanelli dos Santos et al., 2009; Silva Machado et al., 2010; Faría et al., 2010; Fensterseifer y Silva, 2011; Silva y Bracht, 2012; Faría et al., 2012; González et al., 2013; Vargas y González, 2013; Pich et al., 2013; Marques Da Silva et al., 2014, Gómez Smyth, 2015b; Gómez Smyth, 2017b; Gómez Smyth et. al., 2017, Gómez Smyth, 2019; Dupuy, 2019) que terminan por exponer que en la actualidad conviven cuatro grandes tipos de prácticas pedagógicas en la educación física escolar: Abandono de la docencia/Profesor/a tira pelota – Práctica tradicional/Tarea no revisada – Innovadora – Transformadora.

Cada uno de los tipos de prácticas pedagógicas, los encontramos en articulación a las visiones y funciones sociales otorgadas a la educación física del nivel inicial. Nos proponemos hacer el análisis de estos tipos de prácticas en la corriente ponencia.

2. Diseño metodológico

El diseño metodológico fue de carácter descriptivo (Samaja, 1994), especialmente orientado a: (i) describir el comportamiento de las variables en una población específica, (ii) poner a prueba las categorías de análisis a fin de delimitar su validez, (iii) establecer relaciones entre variables a fin de construir tipologías de prácticas pedagógicas en educación física. En cuanto al tratamiento de la temporalidad, el diseño ha sido sincrónico/transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006): analizaremos las visiones y funciones sociales que lxs docentes le otorgan a la educación física en el nivel inicial.

El muestreo fue probabilístico, de tipo al azar simple (Ynoub, 2015). Sobre la población de profesorxs de educación física que desarrollan su actividad laboral en instituciones del nivel inicial públicas y/o privadas en el Distrito Escolar N° 5 de la Ciudad de Buenos Aires. Se realizó una selección al azar y, además, se entrevistó a aquellos sujetos que tuvieron voluntad de participar.

Se trabajó con fuentes de datos primarias (Samaja, 1994), realizando entrevistas en profundidad a cada docente voluntarix. La modalidad de administración fue

semidirigida, basada en un diálogo abierto sostenido en un clima de confianza (Iñiguez, 2008). La modalidad de realización de la entrevista se organizó con la participación de dos entrevistadorxs. Se grabaron los audios, para su posterior transcripción y se registraron aspectos gestuales y de clima emocional que se consideraron pertinentes.

El tratamiento de datos ha sido de tipo cualitativo. La secuencia de trabajo fue la siguiente: se realizó análisis de contenido del material empírico (registros de entrevistas). El análisis estuvo guiado por las categorías previamente diseñadas (visión y función social de la educación física). Se realizó un análisis multidimensional de la muestra completa.

En función de las 35 entrevistas realizadas, daremos cuenta de los resultados obtenidos que posibilitaron conocer las visiones y funciones sociales otorgadas a la educación física del nivel inicial, por consiguiente, se desprenden fragmentos de lxs docentes entrevistadxs.

3. Resultados y discusiones

A continuación, expondremos la información y su posterior análisis junto a la construcción de los datos recabados de las entrevistas realizadas a lxs docentes que, desde nuestro estado del arte y marco teórico, pueden encontrarse posicionamientos referidos a visiones heterónomas de la educación física del nivel inicial.

3.1. Visiones y funciones sociales de la educación física

3.1.1. Deportivismo

A veces hacemos por ejemplo... **hockey**... pude armar algunos bastones pequeños para sus alturas, y de esa forma vamos haciendo **pegadas**. Con los nenes de sala de 5 se puede hacer. E. 12.

A partir de respuestas emanadas por lxs docentes entrevistadxs, hallamos ciertos discursos arraigados a una visión y función social de la educación física en el nivel inicial deportivista. Desde dicha visión se sostiene a la educación física como el espacio propicio para la enseñanza del deporte.

Yo **trabajo mucho las habilidades**, saltamos, corremos, lazamos, sobre todo porque en el **nivel primario empezamos a ver minideportes**. E. 22.

Si en tiempos anteriores el docente generaba propuestas gimnásticas, ahora las propuestas son con un enfoque deportivo, "se pasó del profesor-instructor

y del alumno-recluta hacia el profesor-entrenador y del alumno-atleta” (Bracht, 1996: 20). De tal forma comienza a generarse un reduccionismo en la tarea docente, y a percibir al nivel inicial como el eslabón educativo que prepara al niño y la niña para el nivel primario. En la última elocución, vemos las intenciones de desarrollar habilidades motoras en lxs niñxs para la futura práctica deportiva, el buen desempeño y rendimiento motor. Aun así, si bien se encontraron discursos adheridos a una visión deportivista de la educación física, ofreciéndole la función de desarrollar las bases deportivas, no se registraron verbalizaciones del docente acerca de la competencia, quedando excluida del nivel inicial por las prontas edades de lxs niñxs.

3.1.2. Desarrollismo

bueno, **habilidades motoras**, mucho de expresión corporal, por ejemplo, los días de lluvia, tenemos un patio muy chiquito, agarro el parlante y empezamos con expresión corporal, copiar imágenes, mimetizar, mucho de eso, esto empezando por la de patio y después muchos juegos, juegos masivos, de persecución, **juegos donde puedan utilizar ciertas habilidades**. E. 22

Y... a mi me interesan **las habilidades de manipulación. Las habilidades motoras básicas**. Depende del nivel van avanzando. Voy haciendo juegos para que puedan desarrollar bien esas habilidades. E. 7

Yo me aboco en el juego más que nada, intento abocarme al juego, igual yo creo que si nosotros tenemos que **conocer cuáles son las habilidades motoras para poder jugar con ellas**. E. 16

Y todo lo que sea **habilidades motrices, creo que es central**, la conciencia corporal, que el chico digamos sea consciente de su cuerpo. E. 5

Yo trabajo mucho los contenidos que tengan que ver con el eje del propio cuerpo. Hago por ejemplo **circuitos para que salten**, para que hagan roídos, y a veces nos juntamos con otra sala y con la otra profesora vamos haciendo carreras donde puedan hacer **diferentes habilidades**. Esto con sala de 5 sobre todo que son más grande. E. 34.

La perspectiva desarrollista de la educación física tiene fuertes fundamentaciones psicomotricistas y sus propuestas lograron legitimar en el correr de los años la educación física en el nivel inicial. Entre sus características se encuentran: el

desarrollo de las habilidades motoras, la resolución motriz de las situaciones problemáticas, el acrecentamiento del acervo motor, la formación física básica, la enseñanza de nuevas conductas motrices con aristas de una pedagogía tecnicista, la formación corporal, el perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez, la combinación de habilidades motoras en simultáneo y la coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio y con los/as compañeros/as (Mansi, 2019).

Desde las entrevistas, logramos ver que se le ofrece la función del desarrollo de habilidades motoras a la educación física, colocando la mirada docente sobre conductas que sean visibles y evaluables (Merciai y Bauso, 2017). Estas características remiten a una pedagogía tecnicista que cobró mayor impronta en los años 70 en Argentina.

Los posicionamientos desde esta visión establecen que los saberes a ser enseñados en la Educación Física del Nivel Inicial son las habilidades motoras básicas (empuje – tracción – transporte – balanceos – suspensiones – deslizamientos – saltos – apoyos – rolidos - desplazamientos – lanzamientos – pases – recepciones - equilibrio) y los factores psicomotrices (coordinación dinámica general - coordinación óculo manual/podal - relaciones objetales – temporales – espaciales – re/equilibración – lateralidad – esquema corporal). Este criterio configura propuestas de enseñanza ancladas en la ejercitación fragmentada por habilidad motora o factor psicomotriz (Gómez Smyth, 2019), lo cual responde a prácticas pedagógicas tradicionales.

3.1.3. Recreacionismo

Yo casi siempre propongo juegos que tengan que ver con los contenidos, por ejemplo, hacemos **juegos** en donde puedan **experimentar distintos saltos o para hacer puntería**. Ellos se divierten y aprenden, y de esa manera también se involucran en la clase. E. 2.

Yo planifico desde el diseño curricular, y voy seleccionando algunos contenidos... en base a eso... **hago juegos** que tengan que ver con ese **contenido** planificado. El juego es importante en el jardín, ellos aprenden, socializan. E. 7.

Me parece que el juego es constitutivo de la subjetividad de los chicos y las propuestas son lúdicas o el modo en que yo trabajo y creo que a partir de ahí se hace una secuencia donde puedo después ir **trabajando contenidos** vinculados más al conocimiento personal, a su propio cuerpo, y a ir pudiendo **registrar apoyos**, a ser más sensibles a **determinados movimientos o posturas corporales**, pero **siempre surge desde la propuesta**

Dentro de las instituciones educativas se evidencian dos tipos de perspectivas hacia el elemento del juego. En una los/as docentes desarrollan espacios para el juego libre de los/as niños/as, creyendo que por el solo hecho de vivir su infancia saben jugar, y en otra los y las docentes plantean juegos para la enseñanza de contenidos curriculares, siendo así que "la escuela continúa haciendo un uso utilitario del juego al presentarlo como un vehículo para enseñar otro contenido que van «más allá» del jugar en sí" (Sarlé, 2011: 88). Vemos reflejado ello en las entrevistas realizadas para nuestro estudio, lxs docentes vehiculizan al juego para la enseñanza de los contenidos, es decir, toman al juego como una estrategia metodológica (Rivero, 2011). De esta manera disfrazan las propuestas de juego para enseñar contenidos arraigados a la visión desarrollista predominantemente. No trasladan la esperanza de que el/la niño/a desarrolle sus propios modos de jugar (Rivero, 2011; Gómez Smyth, 2015), sino más bien que desarrolle los movimientos esperados por el/la docente. No obstante, encontramos mediante el análisis, que la visión recreacionista responde a la visión desarrollista anteriormente caracterizada, ya que al juego lo toman como una propuesta para el desarrollo de las habilidades motrices. Esta concepción del juego utilitario muestra intenciones ligadas al juego productivo, bajo la mirada de un único modelo posible y en búsqueda de la eficiencia, la eficacia y el rendimiento, lo cual responde a la ideología dominante, contraponiéndose al derecho al juego y jugar de lxs niñxs.

3.1.4. Higienismo

Yo creo que la educación física sirve para **promover la salud**, como **prevención** me parece. Me parece importante que conozcan sus cuerpos, que sepan que cuando corren se cansan, por qué se cansan. E. 12

Para mí lo fundamental hoy en día es la inclusión y la importancia de **la actividad física**, como estamos en un país muy **sedentario**, trato de inculcarles a los alumnos **un cuerpo sano, saludable, mediante** diferentes estrategias que hacer educación física es importante. Por eso en educación física creo que es importante desde el nivel inicial enseñarles a moverse. E. 32.

Que ellos conozcan su cuerpo. Que conozcan que tenemos **músculos**. Que tenemos **articulaciones, que tenemos huesos**. Que nos tenemos que cuidar cual es **la importancia de la alimentación, el ser saludables**. E. 10.

Tras los resultados de las entrevistas, hallamos discursos que responden a una visión higienista de la educación física en el nivel inicial.

Como una formación integral, y obviamente yo toco mucho **el tema de la salud**, no sé si lo dije todo, **físico, mental, social, muchos aspectos del cuidado de la salud y del conocimiento del cuerpo**. E. 8

Hacemos variadas clases, movimientos, gimnasia...y **tratamos de volver a la calma a través de una elongación**. A veces les enseño cómo tomar las pulsaciones, sin contarlas, pero que sepan donde tienen pulso. E. 2

Respuestas apegadas a las fundamentaciones bio-médicas, de corte anatómico y fisiológico, dan cuenta de una fundamentación higienista.

En el correr de la conformación curricular de la educación física, la legitimidad del saber médico aparece en cada rincón donde se ha ido conformando el discurso pedagógico. Es decir, la escuela se ve empapada del alegato médico, vale aclarar higienista, y la Educación Física, como asignatura encargada de la educación de los cuerpos estudiantiles, se ha encontrado subordinada por el discurso de la medicina.

Es así como la creciente difusión de las ideas modernas en la disciplina significó la inclusión de prácticas de corte higienista, resultando que la Educación Física se transformase en un agente de salud (Gómez, 2007).

Encontramos aquí consonancias con las finalidades del Sistema Argentino de Educación Física creado por el Dr. Enrique Romero Brest "el cual se encontraba sustentado en conocimientos anatómicos, preceptos mecánicos y leyes fisiológicas sobre el organismo" (Scharagrodsky, 2011: 449).

No obstante, en base a los discursos emanados por lxs docentes entrevistadxs, le otorgan a la educación física la funcionalidad de contrarrestar el sedentarismo, lo cual remite a una materia netamente práctica, en el que el eje se encuentra en los cuerpos infantiles en movimiento.

4. Consideraciones finales

Tras las entrevistas realizadas y su consecuente análisis en base a nuestro marco teórico y estado del arte, hallamos que las visiones y funciones sociales otorgadas a la educación física del nivel inicial responden a prácticas pedagógicas

tradicionales y visiones heterónomas de la misma. Aparecen discursos ligados a la visión deportivista de la materia, ofreciendo el espacio curricular como generador de habilidades deportivas que serán utilizadas en el nivel primario, o bien, propias del nivel inicial. En función de ello, interpretamos esos discursos como sostenedores de una cultura deportiva dominante que logra entrometerse en la educación física escolar desde su conformación curricular.

Se hallaron, además, verbalizaciones que dan cuenta de una visión desarrollista de la educación física en el nivel inicial, desde la cual se le otorga la función del desarrollo de las habilidades motrices, y varios de sus contenidos se encuentran adheridos a la vertiente psicomotricista. Ello remite a una pedagogía tecnicista, en la que tienen espacio las conductas infantiles que son visibles, cuantificables y evaluables.

No obstante, aparece la importancia del juego en las edades escolarizadas tempranas. Lxs docentes hacen referencia a la creación de espacios de juego para la enseñanza de los contenidos seleccionados, es decir, se le otorga la funcionalidad de enseñar, mediante el juego, contenidos curriculares que, preponderantemente, demuestran ser aquellos devenidos de la visión desarrollista. A esta visión la denominamos recreacionista, desde la cual se toma al juego como una estrategia metodológica de enseñanza.

Y, por último, se evidencian discursos adheridos a una visión higienista de la educación física en el nivel inicial. Se desenvuelve la función de contrarrestar el sedentarismo infantil en el espacio escolar, de promover la salud orgánica, y de enseñar contenidos anatómicos y fisiológicos a los y las niñas.

No hemos hallado, en las entrevistas, docentes que remitan a visiones autónomas de la educación física, desde la cual en el nivel inicial se prepondera garantizar el derecho al juego y jugar en lxs niñxs. Aunque sí han verbalizado la necesidad de transformar la educación física, humanizar las prácticas, y escuchar a lxs niñxs, sus deseos e inquietudes.

Referencias bibliográficas

Amavet, A. (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la educación física*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

Amavet, A. (1967). *Cuadernos de educación física renovada 1*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

Colectivo de Autores (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. Sao Paulo: Cortez Editora.

Mansi, A. (2018). *Construcción histórica de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial (Tesis inédita de Maestría)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Flores.

- Mansi, D. (2019a). *Recorridos históricos de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Zeta Ediciones.
- Mansi, D. (2019b). Desarrollismo y Humanismo con visión sociocrítica: tendencias pedagógicas en pugna en la Educación Física Argentina del nivel inicial. *Educación Física y Ciencia*, 21(3), e088. <https://doi.org/10.24215/23142561e088>.
- Gómez Smyth, L. (2015a). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil (Tesis inédita de doctorado)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gómez Smyth, L. (2017). La educación física crítica en proceso de construcción. En L. Gómez Smyth (coord), *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UFLO. pp. 7-42.
- Gómez Smyth, L. (2017a). Educación Física en el Nivel Inicial. Un derecho de la infancia. *Dones. Primera Infancia*, pp. 1-7.
- Gómez Smyth, L. (2017b). Modalidades de planificación en la Educación Física del Nivel Inicial. *12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias* (págs. ISSN 1853-7316). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Gómez Smyth, L. (2019). Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Educación Física del Nivel Inicial. *13º Congreso Argentino y 8º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Gómez, J. (2002). *La educación física en el patio. Una nueva mirada*. Buenos Aires: Stadium.
- Gómez, R. (2001). ¿Cómo enseñar? La cuestión metodológica en la educación física en la infancia. Las estrategias didácticas. *Stadium Revista de Ciencias Aplicadas a la Actividad Física*, Año 30. Nº 175. pp. 38-47.
- Gómez, V., y Pizzano, A. (2003). *Algunas puntuaciones sobre las intervenciones de los profesores en las clases de educación física en nivel inicial*. Artículo publicado en el XI anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA. Nº ISSN 0329-5885. pp. 539-548.
- González, F.J., Fensterseifer, P.E., Ristow, R., y Glitz, A.P. (2013). O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. *Educación Física y Ciencia*, 15(2).
- González, F.J., y Fensterseifer, P.E. (2006). *Educação física e cultura escolar: critérios para indentificação do abandono do trabalho docente*. En Actas del III Congreso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Santa María. Brasil.
- Pich, S., Schaeffer, P.A., y Carvalho, L. (2012). O carácter do abandono do trabalho docente em Educação Física na dinâmica da cultura escolar. *educação*, 38(3), pp. 631-640.
- REIPEFE. (2016). *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. General Pico, La Pampa, Argentina.

Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: EUDEBA.

Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Tomo I. México D.F: CENGAGE Learning.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2). pp. 158-164.



Mesa: EDUCACIÓN FÍSICA Y ENSEÑANZA

-Educación Física para Nivel Inicial y Primario en contexto de aislamiento: Resultados de una encuesta en la provincia de Tucumán. Junio 2020

Zulma Liliana Jenks, Universidad Nacional de Tucumán, Francisco Fermin Peña y Gerardo Manuel Villafañe, Modalidad Educación Física, Ministerio Educación Tucumán.

Resumen

En el mes de mayo de 2020 la Modalidad Educación Física del Ministerio de Educación, en conjunto con los supervisores de Educación Física de la provincia de Tucumán, acuerdan iniciar estudios con el fin de construir conocimiento sobre la situación de la continuidad de la enseñanza de la Educación Física en tiempos de cuarentena. Estos estudios obedecen, por un lado, a la necesidad de conocer cómo se desarrolla esta enseñanza, qué impacto tiene en los aprendizajes de los niños/as, para, a partir de ahí, generar las orientaciones didácticas necesarias para mejorar dicho proceso; por otro lado, a la intención de favorecer los canales de enseñanza atendiendo a los intereses y necesidades de los niños y niñas.

En el presente documento, de carácter descriptivo, se abordan los datos obtenidos en una encuesta realizada a niños y niñas en edades cronológicas correspondientes al Nivel Inicial y Nivel Primario, administradas a través de un "formulario Google" que ha sido difundido a todas las instituciones de Nivel Inicial y Primario de la provincia de Tucumán. Cabe señalar que los niños y niñas responden con la ayuda de los integrantes del núcleo familiar, por lo tanto, cuando se expresa que "los niños dicen" o se hace referencia a "los/as encuestados" se tendrá en cuenta que las respuestas en general son interpretaciones del núcleo familiar que acompaña a los niños/as. De este modo se ha reunido un corpus conformado por 21.726 encuestas completas a partir de las cuales se construyeron una serie de gráficos que han permitido generar información directa sobre la situación de los niños y niñas que reciben las actividades que envían en forma virtual los profesores/as de Educación Física. Así mismo, el análisis nos ha permitido construir una serie de posibles cuestiones a seguir indagando y generar otras orientaciones a modo de conclusiones que permitirán dar un marco de mayor eficiencia a las "clases virtuales" organizadas por los docentes de Educación Física.

Característica y distribución del corpus, según edades cronológicas y agrupamiento en nivel inicial, primer ciclo del nivel primario y segundo ciclo del nivel primario

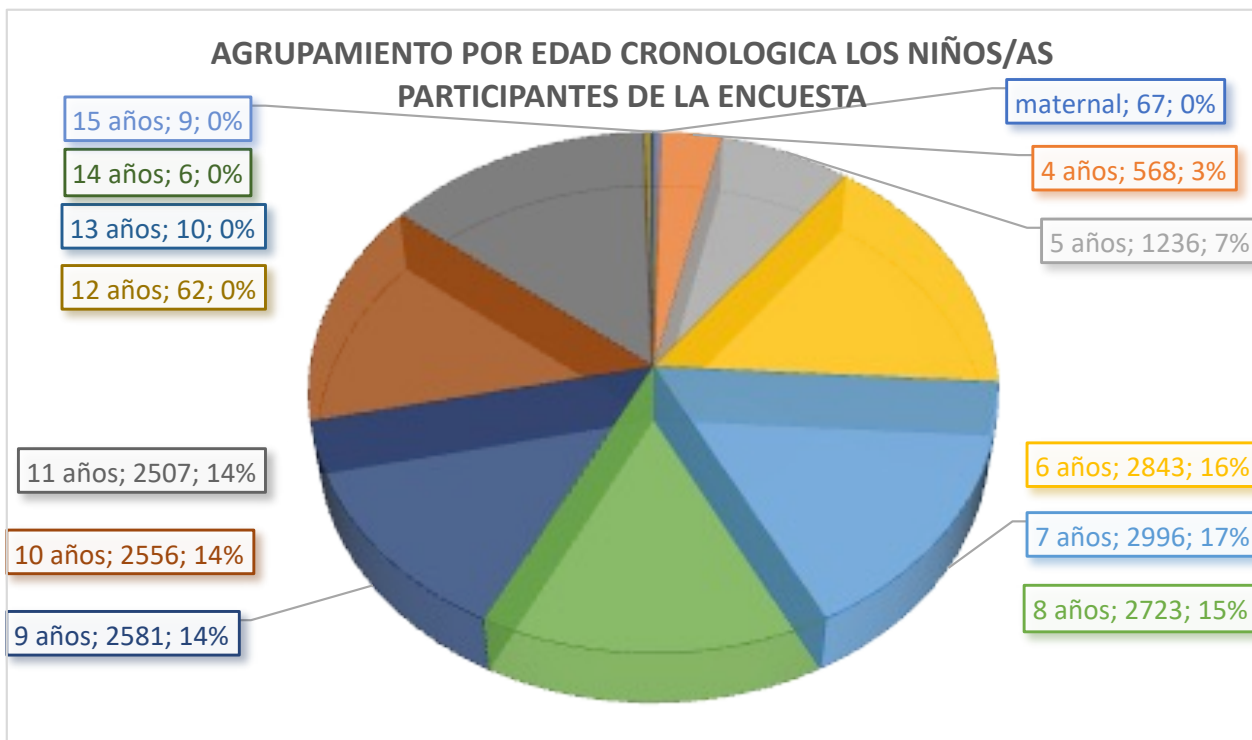


Gráfico 1: el gráfico muestra la distribución del corpus en relación a la edad cronológica.

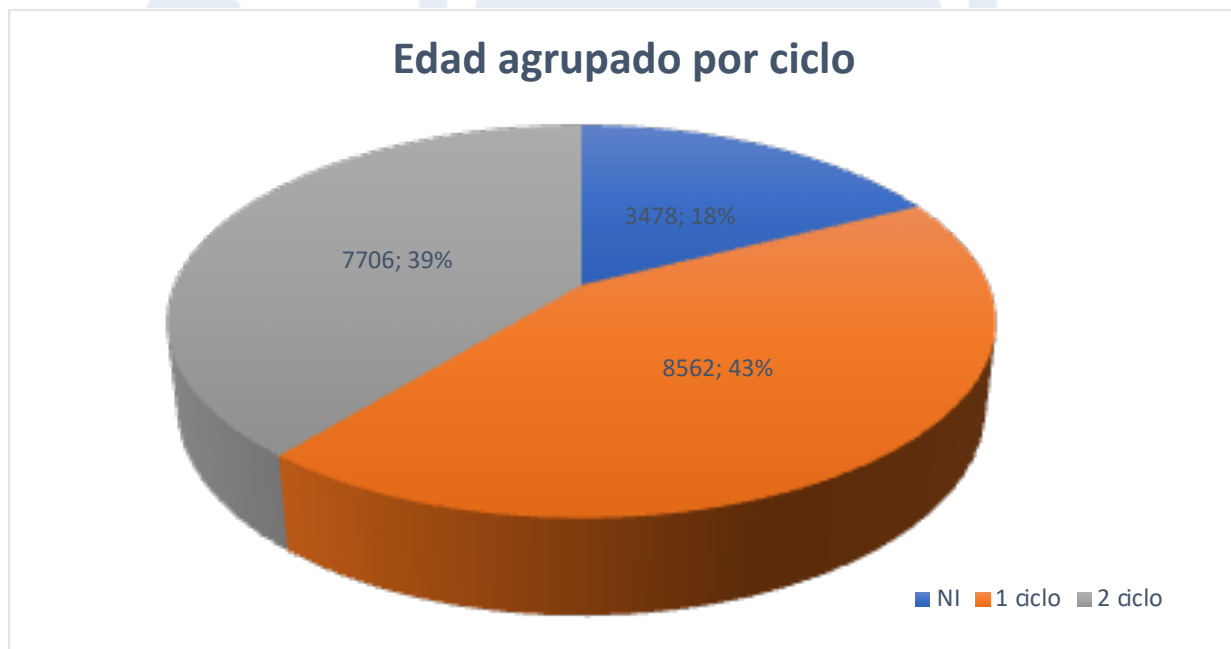


Gráfico 2: El gráfico establece la distribución de la muestra en relación a la edad cronológica que corresponde al Nivel Inicial y primer y segundo ciclo del Nivel Primario.

Análisis de datos

- El porcentaje de encuestas que según la edad cronológica corresponden al Nivel Inicial es del 11 % aproximadamente de la muestra.
- El porcentaje de encuestados/as que según la edad cronológica corresponden al Primer Ciclo de la Escuela Primaria es del 43 % aproximadamente de la muestra.
- El porcentaje de encuestados/as que según la edad cronológica corresponden al Segundo Ciclo del Nivel Primario es del 39 % aproximadamente de la muestra.
- La cantidad de encuestados/as en edades de 12 y mayores que estarían por fuera de la edad cronológica comprendida para el segundo ciclo del nivel primario es un porcentaje muy bajo (0,4%) del total de los encuestados/as, por lo tanto, no lo incluimos en el presente gráfico.
- La totalidad del corpus es homogénea entre las edades cronológicas comprendidas en el primer ciclo (6, 7 y 8 años) y las edades cronológicas comprendidas en el segundo ciclo (9, 10 y 11 años).

Característica de la recepción y ejecución de las actividades enviadas por los/as docentes de Educación Física por parte de los niños y niñas

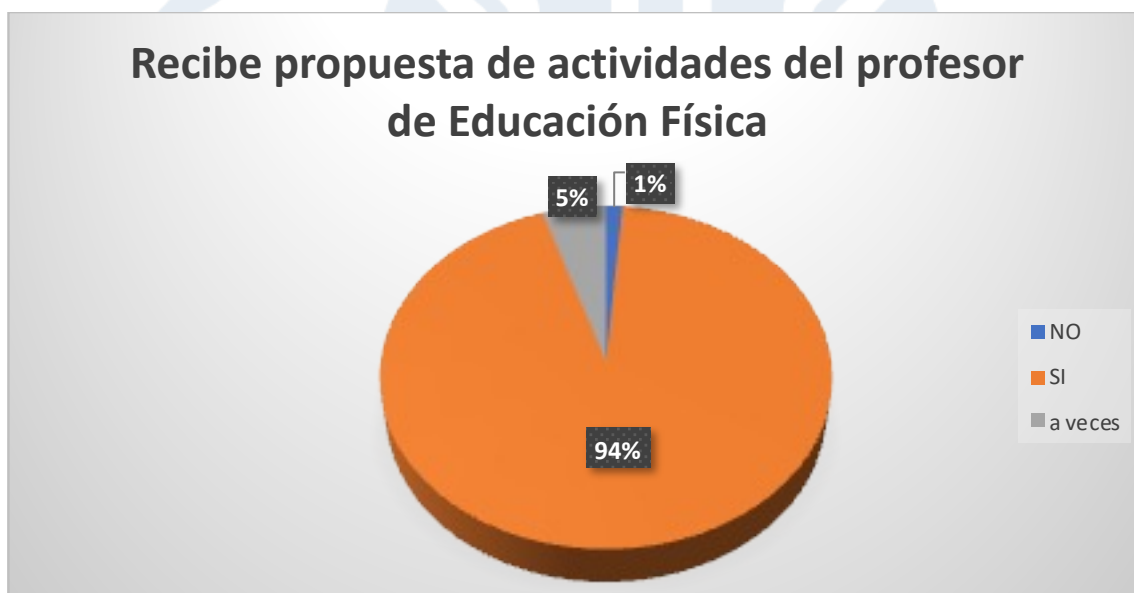


Gráfico 3: Expresiones de los encuestados/as en relación a la pregunta: ¿Está recibiendo propuestas o actividades de Educación Física para hacer en casa?

Análisis de datos

- El 94% de los encuestados/as expresa "**recibir**" actividades y/o propuestas de los Profesores de Educación Física para realizar en casa.

- El 5% de los encuestados/as recibe “**algunas veces**” actividades y/o propuestas de los/as Profesores/as de Educación Física para realizar en casa.
- El 1% de los encuestados/as “**NO recibe**” actividades y/o propuestas de Educación Física para realizar en casa.
- Según lo expresado por los propios alumnos/as, la recepción de propuestas para realizar actividades en casa es muy alto. Si bien no se especifican los medios, dadas las condiciones de aislamiento, se estima que dicho envío y recepción se realiza en forma virtual.



Gráfico 4: Cantidad de veces a la semana en que los niños/as realizan las actividades que envían los/as profesores/as de Educación Física para desarrollar y practicar en casa.

Análisis de datos

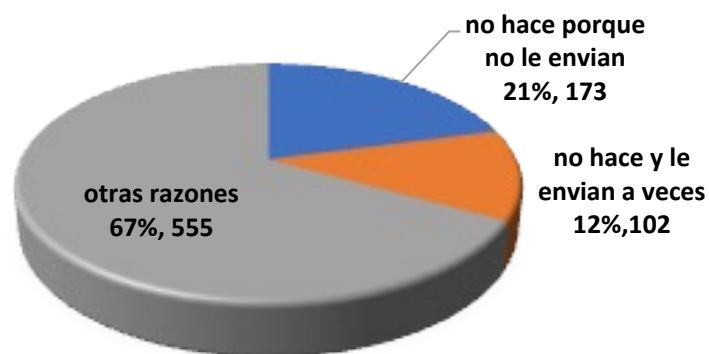
- El 72% de los encuestados/as de los dos niveles (Inicial y Primario) realizan las actividades 1 vez por semana.
- El 18% de los encuestados/as de los dos niveles (Inicial y Primario) realizan las actividades 2 veces por semana.
- El 6% de los encuestados/as de los dos niveles (Inicial y Primario) realizan las actividades más de 2 veces por semana.
- El 96% de los y las estudiantes de la muestra expresa realizar las actividades que envían los profesores y profesoras de educación física.
- El 4% de los encuestados/as de los dos niveles (Inicial y Primario) NO realizan las actividades que les envían de Educación Física.
- Un porcentaje muy alto de niños/as (72%) adopta el modelo de carga horaria escolar (una vez a la semana) para realizar las actividades propuestas en Educación Física.
- El 24% de los niños/as que realizan las actividades que envían los/as

docentes de Educación Física parecen adoptar una carga horaria mayor a la establecida para el nivel inicial y primario. Faltaría considerar las instituciones que tienen mayor carga horaria o cuáles docentes envían propuestas más de una vez a la semana.

- Un alto porcentaje (96%) de niños/as dicen realizar las actividades de Educación Física.

La construcción del gráfico N° 5 se genera a partir de la pregunta: ¿Qué porcentaje de los niños y niñas que dicen "nunca realizan" las actividades de Educación Física efectivamente las reciben de su profesor?

REALIZAR LAS ACTIVIDADES DE EDUCACION FISICA. (4% DE LA MUESTRA SEGÚN GRAFICO 4)



El siguiente gráfico (N°5) se obtiene a partir de cruzar filtros de datos entre los niños y niñas que expresan que "nunca realizan" las actividades de Educación Física (4% de las encuestas) y las razones que ellos/ellas mismos/as aducen para fundamentar la NO realización. Se separan para análisis solamente las dimensiones "nunca recibo actividades" y "recibo actividades algunas veces". Otras dimensiones de la variable "razones por las que no realiza las actividades" son agrupadas en esta oportunidad en la dimensión "otras razones".

Análisis de datos

- Del 4% de niños/as que expresan que NUNCA realizan actividades (830 casos), existe un 21% (173) que no recibe ninguna propuesta de su profesor.
- Del 4% de niños/as que expresan que NUNCA realizan actividades (830 casos), existe un 12% (102) que recibe propuestas de su profesor/a solo algunas veces.
- Del total de niños/as que dicen que "NUNCA realizan las actividades de Educación Física" el 33% no las realiza porque no las recibe o las recibe esporádicamente.
- El 33% de los niños/as que no realizan actividad es un porcentaje alto

que se relaciona con el NO envío o la falta de regularidad en el envío de actividades por parte de los/as docentes de Educación Física.

- Del 4% de niños/as que expresan que NUNCA realizan actividades (830 casos), existe un elevado porcentaje (21%=174 niños/as) que expresa como causal el hecho que no las recibe de su profesor/a.
- Proyectando los porcentajes antes expresados a la totalidad de matrícula provincial en ambos niveles se obtiene un número importante de niños/as que no estarían realizando actividades de Educación Física.



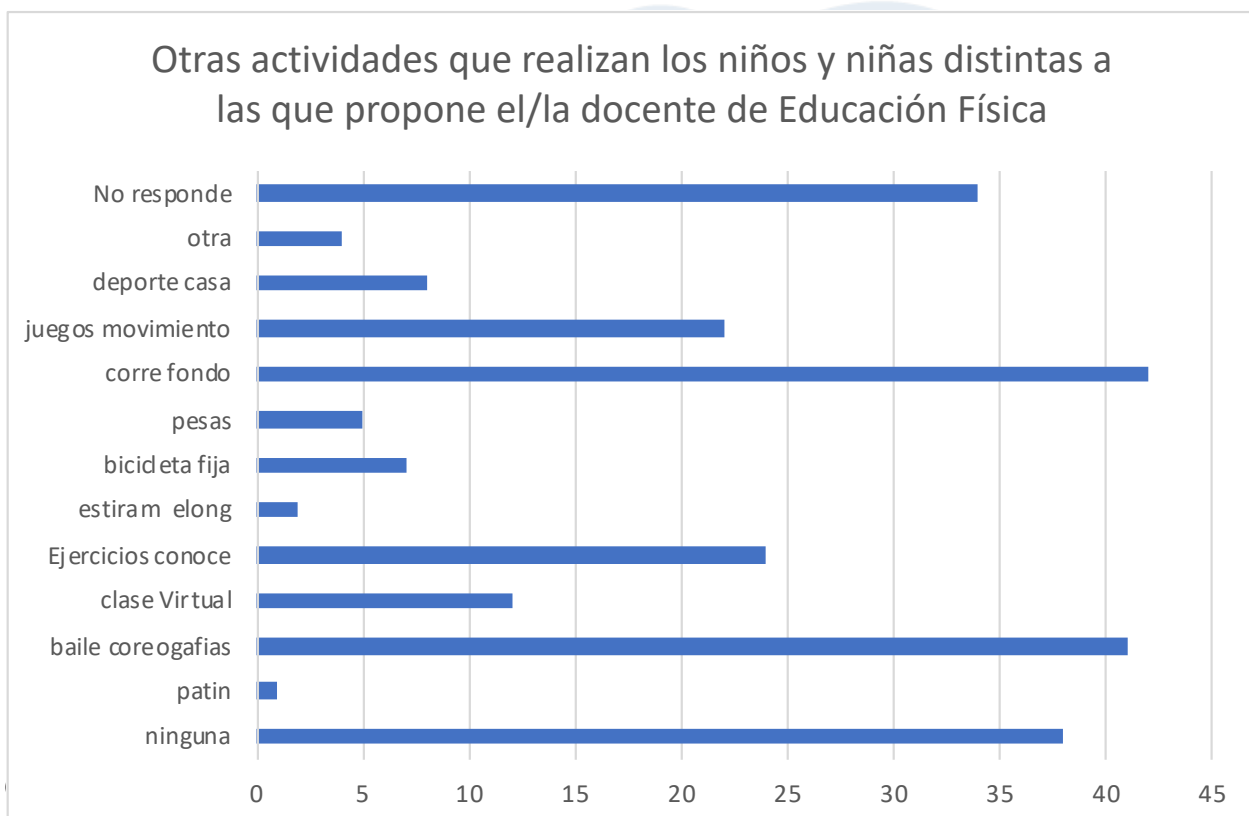
Gráfico 6: Respuestas de los encuestados/as frente a la pregunta: ¿Cuántas actividades de las que te envía el profesor/a de EF realizas en casa? ¿Realizas en casa alguna otra actividad física diferente a las que te envía el docente de EF?

Análisis de datos

- El 65% de los niños/as expresa que realiza "todas" las actividades que le envían los/as docentes de Educación Física.
- El 29% de los niños/as expresan que realizan "solo algunas" las actividades que le envían los/as docentes de Educación Física.
- El 2% de los niños/as expresan que no realizan "ninguna" de las actividades que les envían los/as docentes de Educación Física.
- El 3% de los niños/as expresan que realizan "otras actividades" diferentes a las actividades que le envían los/as docentes de Educación Física.
- El porcentaje de niños/as que realizan todas las actividades que envían los/as profesores/as de Educación Física es elevado (65% del total de la muestra).
- El 94% de los niños/as dicen realizar las actividades de Educación Física que reciben de sus profesores y profesoras.

Prácticas motrices que realizan los niños y niñas en casa

El gráfico N° 7A se construye para conocer qué otras actividades realizan los niños/as que no optan por realizar las tareas que les envían los/as docentes de Educación Física.



(5%) que dice que no realizan las actividades de Educación Física y que si realizan otras prácticas motrices diferentes.

Análisis de datos

- Las actividades más convocantes que los niños/as que dicen no hacer ninguna de las actividades que envían los/as docentes de Educación Física son: los bailes y coreografías, correr en el fondo de la casa y la realización de algunos ejercicios que se conocen.
- El porcentaje de niños y niñas que **solo optan** por realizar otras actividades diferentes a las que envían los docentes de Educación Física es muy bajo.

Otras actividades que dicen realizar los niños y niñas además de las que reciben de los/as docentes de Educación Física



Gráfico 7B: Gráfico demostrativo de la cantidad de niños/as que optan por realizar otras actividades además de las que le envían los/as docentes de Educación Física.

Análisis de datos

- El 86% de los niños y niñas realizan otras actividades **además** de las propuestas de tareas que envían los/as docentes de Educación Física.
- El 14% de los niños y niñas realizan **solo** las actividades que les envían los docentes de Educación Física.
- La cantidad de niños que optan por realizar otras actividades aparte y además de las que le envían los docentes de Educación Física es muy alto.

OTRAS ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS NIÑOS/AS EN CASA

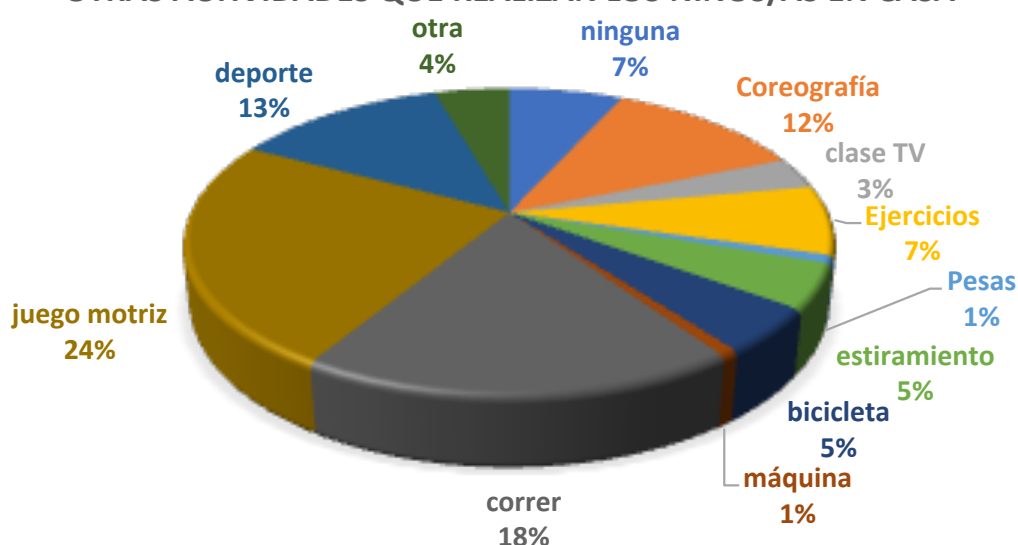


Gráfico 7C: Actividades que realizan los niños y niñas además de las que le envía el docente de Educación Física. (La encuesta expresa: ¿Qué otras actividades realizas en casa aparte de las que te envía el/la profesor/a de Educación Física?).

Análisis de datos

- Las actividades más convocantes que los niños/as realizan además de las que reciben de los/as docentes de Educación Física son: juego motriz (24%), correr (18%), deporte (13%), y coreografía (12%).
- Se destaca que el espectro de actividades que realizan los niños/as es amplio y variado.
- Solo el 7% (2.362) de los niños y niñas seleccionó la opción "ninguna" frente a la pregunta que se transcribe al pie del gráfico.
- El 89% de los niños/as opta, en promedio, hacer 1,5 actividad diferente a las que le proponen o envían los docentes de Educación Física.



Razones por las que no se realizan las actividades enviadas

Gráfico 8: Razones que expresan los/as encuestados/as en relación a por qué no realizan las actividades que envían los/as docentes de Educación Física.

Análisis de datos

- El 89 % de los encuestados/as que expresan **no realizar las actividades que reciben de los/as docentes de Educación Física** no fundamenta su respuesta.
- El 9% de los encuestados que dicen **no realizar las actividades que reciben de los/as docentes de Educación Física**, expresa tener razones personales para no realizarlas.
- El 1% de los encuestados que dicen **no realizar las actividades** expresan no tener espacio adecuado para realizar las actividades de

Educación Física.

- El 1% de los encuestados que dicen **no realizar las actividades** expresan no tener material adecuado para realizar las actividades de Educación Física.
- Solo una pequeña porción de los encuestados/as que dice no realizar las actividades puede argumentar las razones de dicha situación.

Cantidad de actividades que se realizan en casa

El siguiente gráfico se elabora a partir de cruzar filtros de datos obtenidos en relación a los niños/as que dicen realizar las actividades una vez por semana (15.593 encuestados/as) con los datos sobre la pregunta de cuántas actividades realizan de las que proponen los docentes de Educación Física.

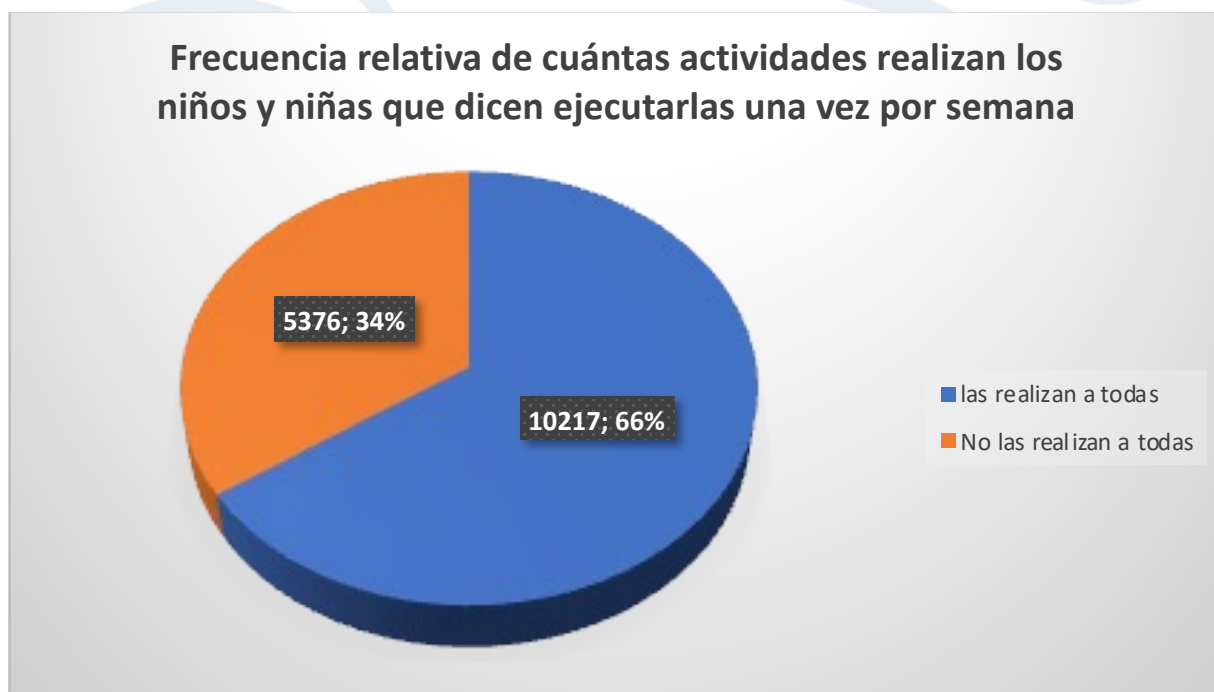


Gráfico 9: Los niños y niñas que dicen realizar las actividades 1 vez por semana, ¿las realizan en su totalidad?

Análisis de datos

- El 66% de los niños/as que dicen realizar las actividades de Educación Física una vez por semana las ejecutan en su totalidad.
- El 34% de los niños/as que dicen realizar las actividades de Educación Física una vez por semana solo ejecutan algunas de ellas.
- El porcentaje de niños/as que dice no realizar la totalidad de las actividades (34%) que les envían los/as docentes de Educación Física es elevado.
- No se especifican cuestiones motivacionales en relación a realizar las actividades en la presente encuesta.

Dificultades que dicen tener los niños y las niñas a la hora de realizar las actividades que les envían los/as docentes de Educación Física

El gráfico N° 10A resulta de considerar las respuestas a la pregunta sobre las dificultades encontradas a la hora de realizar las actividades. Se tomaron las respuestas de los niños/as que dicen **realizan todas las actividades**.

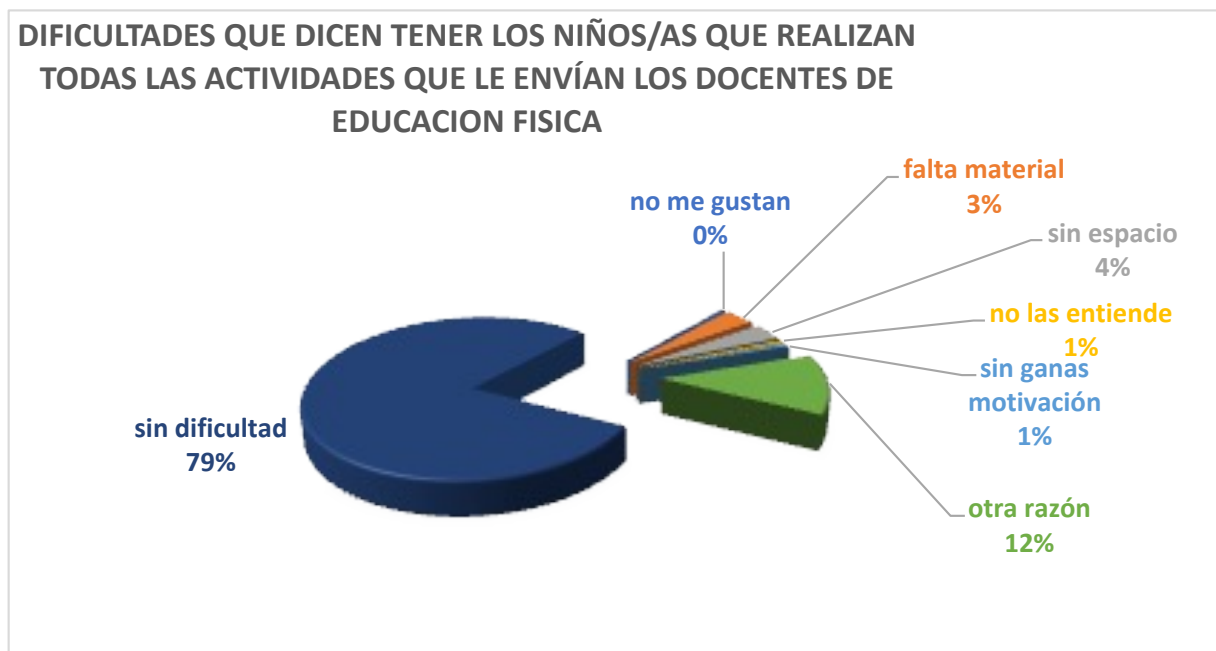


Gráfico 10 A: Dificultades que dicen tener los niños y niñas que **realizan todas las actividades** que les envían los/as docentes de Educación Física.

Análisis de datos

- El 79% de los niños/as expresan no tener dificultades a la hora de realizar las actividades que les envían los/as docentes de Educación Física.
- Existe una diversidad de dificultades entre las que se destacan mínimamente la falta de espacio y la falta de material.
- Teniendo en cuenta que para el gráfico 10 A se consideró solo los niños y niñas que dicen que **realizan todas las actividades** es congruente encontrar un alto porcentaje que dice que no tiene dificultades.

El gráfico N° 10 B resulta de considerar las respuestas a la pregunta sobre las dificultades encontradas a la hora de realizar las actividades. En este se tomaron las respuestas de los niños/as que dicen **realizar solo algunas de las actividades**.

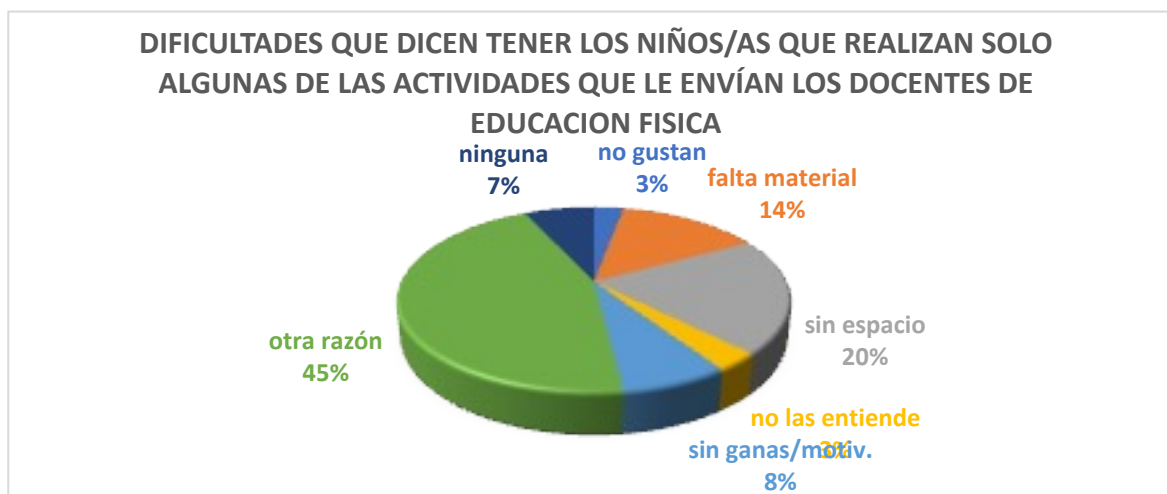


Gráfico 10 B: Dificultades que dicen tener los niños y niñas que **realizan solo algunas de las actividades** que les envían los/as docentes de Educación Física.

Análisis de datos

- El 45% de los niños y niñas no especifica la razón por la cual realiza parcialmente las actividades de Educación Física.
- Las razones que dicen tener los niños y las niñas que realizan parcialmente las actividades de Educación Física son variadas destacándose la falta de espacio (20%) y la falta de material (14%)
- El 93% de los niños y las niñas que **realizan algunas veces las actividades de Educación Física** tienen dificultades para **NO completar la ejecución** de las tareas que les envían los/as docentes de Educación Física.

Resultados y orientaciones para organizar las tareas y propuestas de Educación Física para realizar en la casa

La recepción de actividades por parte de niños/as de Nivel Inicial y Primario dan cuenta de la importante labor docente en la virtualidad y la continuidad pedagógica en Educación Física. Si bien no se especifica en la presente encuesta el medio por el cual se reciben las actividades, el solo hecho de expresar la "recepción" da cuenta de que se opta casi generalmente por una modalidad de enseñanza asincrónica (realización de las actividades en otro tiempo diferente a la elaboración, administración o envío por parte del docente). Se destaca entonces el alto compromiso de los Profesores de Educación Física en los niveles estudiados para dar continuidad a los aprendizajes del espacio curricular correspondiente. (gráfico 3)

Un porcentaje muy alto de niños/as (72%; gráfico 4) adopta el modelo de carga horaria escolar (una vez a la semana) para realizar las actividades que

proponen los profesores de Educación Física. Una lectura posible es alentadora en tanto implica que las familias y los niños/as se esfuerzan en cumplir con las tareas que se envían. Sin embargo, esto abre un interrogante: ¿Por qué un alto porcentaje (¿72%?) de los niños y las niñas realizan las actividades solo una vez a la semana? ¿Puede evidenciar que las mismas no son atractivas para que los niños las realicen más de 1 vez a la semana? ¿O simplemente los grupos familiares adoptan el modelo de la tarea escolar como algo que los niños/as “deben cumplir”? Creemos que, si tenemos en cuenta el importante valor que cobraron las prácticas físicas en cuarentena como prácticas compensatorias del sedentarismo propio de quedarse en casa, es conveniente que los/as docentes de Educación Física incentiven a sus niños/as a realizar las propuestas de actividades más de 2 veces a la semana, aunque esto implique repetir las mismas actividades.

Los niños/as que dicen no realizar las actividades de Educación Física representan el 4% de la muestra. Al proyectar este dato a la matrícula total de la provincia de Tucumán, observamos que son más de nueve mil (9.000) niños/as que no realizarían las actividades que proponen los/as Profesores/as de Educación Física. Esta proyección numérica se obtiene de la matrícula total de Nivel Inicial y Primaria en la provincia de Tucumán (234.569) según relevamiento anual 2019 del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Es probable que este porcentaje de niños que no realiza las actividades de Educación Física tenga marcadas diferencias en distintas zonas de la provincia de Tucumán. Esta es una cuestión que no se puede indagar a partir de la estructura de la presente encuesta.

Atendiendo a lo expresado en el gráfico N° 5, se destaca que un porcentaje elevado (33% = “no recibe actividad” + “le envían algunas veces”) de niños y niñas que dicen nunca realizar las actividades, no las realizan porque no las reciben o las reciben esporádicamente de su profesor/a. La proyección numérica del total de la matrícula en el nivel inicial y primario de todas las escuelas de Tucumán arroja que aproximadamente 2.000 (dos mil) niños y niñas no hacen actividad física porque su profesor/a no se las envía o se las envía esporádicamente. Si bien es un porcentaje bajo, entendemos que a estos niños/as se les vulnera el derecho a realizar actividades de Educación Física. En este sentido, la pregunta que surge es: ¿Son los agentes del estado los que no cumplen con la función de enviar actividades virtualmente? ¿Cuáles son las condiciones de conectividad de los agentes profesores/as de Educación Física? Estas son cuestiones relevantes para que los supervisores y directivos indaguen las razones por las cuales algunos profesores/as no envían las actividades y a partir de ahí se piensen vías y medios alternativos de solución para que el 100% de los niños y niñas de la provincia de Tucumán tengan

acceso a la continuidad de la enseñanza en Educación Física.

El envío regular de propuestas de actividades por parte de los/as profesores/as parece ser una razón importante de peso para que los niños/as de escuela primaria realicen actividades. Por lo tanto, es aconsejable reforzar y variar los canales de comunicación, proponiendo algunas tareas en grupos en forma virtual o presencial en tanto los protocolos y normativa de las restricciones de la cuarentena lo permitan.

En correspondencia con el alto porcentaje de niños/as que dicen recibir las actividades de los profesores/as de Educación Física, es elevado el porcentaje de los niños/as que realizan "todas" y "algunas" de dichas actividades (gráfico 6). Se puede inferir en relación a maximizar los cuidados que tenemos que hacer de nuestros niños y niñas que este es un valor que no debe conformarnos, ya que si hacemos otra lectura hay un 32% de niños y niñas que seleccionan las actividades que se le envían (ejecutan "solo algunas") y que realizan otras actividades. Con estos parámetros queda a la vista que los profesores además de enviar las actividades debemos reforzar envíos en relación a alentar a los niños a realizarlas en otros días de la semana. Una buena opción podría ser invitar a los que conviven con niños y niñas a realizarlas con y junto a ellos. Atendiendo a los valores expresados en el gráfico 7A, el 3% de los/as encuestados/as (651) **no realizan ninguna de las actividades de Educación Física que les envían**, sin embargo, realizan otras actividades. Dentro de esas actividades que realizan se destacan las danzas y coreografías y juegos de carreras. Esta podría ser una orientación para los profesores de Educación Física que elaboran las actividades atendiendo a los intereses e inclinaciones de los niños y niñas por algunas prácticas físicas.

Los resultados del gráfico 7B y 7C refuerzan las siguientes orientaciones: a) los niños y niñas realizan prácticas físicas independientemente de las propuestas que hagan los docentes de Educación Física; b) sería conveniente que los/as docentes de Educación Física atiendan los énfasis de dichas prácticas para adecuarse a lo que los niños y niñas hacen siguiendo sus intereses y necesidades; c) sería conveniente realizar ofertas variadas y reforzar la idea de sumatoria, es decir, que los niños/as comprendan la importancia de continuar haciendo las actividades que se les proponen más de una vez a la semana y por varias semanas. Esto, como dijimos antes, debería enfatizarse a través de envíos no solo de las actividades sino de vídeos de motivación e incentivos y refuerzos para recapitular y establecer ejes de relación entre las diferentes propuestas que se hicieron desde el inicio de la cuarentena.

Según el gráfico N° 8, en el que se expresa que el 89% de los/as estudiantes que no realizan las actividades en casa no indica las razones por las cuales no las realiza, estimamos que sería conveniente tener en cuenta futuras indagaciones

en torno a esta falta de respuesta y la imposibilidad de expresar razones. Quizá el desgano, apatía o angustia general que produce la situación de cuarentena sean las razones. Esta lectura interpelaría a los docentes de Educación Física y requeriría nuevamente las acciones de contención y acompañamiento de los y las docentes de Educación Física en el nivel primario, lo cual ya se expresa más arriba en relación a otros resultados.

Según los datos obtenidos en el gráfico N° 9, los niños y niñas que realizan las actividades una sola vez a la semana parecen no encontrar una motivación intrínseca en las actividades mismas que los invite a realizarlas en su totalidad. Esto podría inferirse a partir de que más de un tercio de estos niños y niñas expresan no completar la totalidad de las actividades. Además, evidenciaría un cierto alejamiento de las propuestas que hacen los y las docentes de Educación Física en relación a las motivaciones en la niñez. Una orientación posible en este sentido es que sería necesario reforzar las propuestas en relación a los intereses y las necesidades de los niños o bien tener en cuenta que las devoluciones que en algunas oportunidades se solicitan permitan al niño o la niña expresar las formas propias para la realización de las tareas de Educación Física. De acuerdo a orientaciones construidas por expertos en conferencias y documentos compartidos a través de las plataformas de los Ministerios de Educación tanto provincial como nacional, será conveniente que dichas devoluciones sean solicitadas como producciones grupales. Esto reforzaría el contacto social en virtualidad entre los niños y niñas, además de ser un orientador ideal para las construcciones pedagógicas que hagan los/as docentes de Educación Física.

Por último, según los datos aportados por los gráficos 10 A y 10 B (dificultades que tienen los niños y niñas a la hora de realizar las actividades), se evidencia que los niños y niñas tienen dificultades en realizar las actividades que les envían los/as docentes de Educación Física y que las dificultades que identifican parecen ser una causa fundamental para no realizar todas las actividades que les envían los/as docentes de Educación Física. En tal sentido será conveniente aportar recursos alternativos para que los niños y niñas dispongan de los materiales necesarios para realizar las actividades.

-Didáctica de la Educación Física y funcionamiento de las emociones

Fabián Martins, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la asignatura "Didáctica Especial de la Educación Física" de la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche. Trata en una primera instancia acerca de la reflexión sobre la acción y la interpretación, según los niveles de análisis de las experiencias, los acontecimientos y las condiciones socioculturales. Las experiencias se anudan a los aprendizajes, implican intercambios y están ancladas a un espacio/tiempo que las hacen únicas e irrepetibles. Se despliegan en torno a los acontecimientos y los episodios desarrollados en las clases de Educación Física. Los acontecimientos, al igual que las experiencias, presentan características particulares que trazan huellas profundas en los aprendizajes y en las expectativas con relación al devenir. Dejan sus marcas en el cuerpo y forman parte de los recuerdos más significativos. Los episodios, por el contrario, se relacionan entre sí y adquieren sentido dentro de un todo. Todo ello requiere ser analizado según los atravesamientos socioculturales que las condicionan. Planteamos que las emociones pueden operar como núcleo organizador de la interpretación de las clases de Educación Física. Esto se debe a que circulan adheridas a los discursos y los objetos, y moldean las superficies de los cuerpos. Dejan sus impresiones bajo una serie de contactos entre pieles, que permiten distinguir un adentro y un afuera del sujeto, y crean límites entre los diversos grupos. Se trata también de analizar los efectos de los afectos, en sujetos que encarnan trayectorias sociales de inequidad y sometimiento. En tal sentido, surgen los siguientes interrogantes respecto al funcionamiento de las emociones en las clases de Educación Física: ¿Qué experiencias y aprendizajes promueven? ¿Forman parte de un acontecimiento o un episodio? ¿Qué identidades y sentidos de pertenencia generan, y cómo funcionan en pos de la jerarquización de grupos, según las condiciones materiales de existencia?

Introducción: sentido práctico y reflexión sobre la acción

Bourdieu (1980/2007) afirma que las prácticas tienen una lógica propia, un ritmo y un tiempo diferente al universo de los conceptos. Son irreversibles, presentan altos niveles de incertidumbre y demandan el desarrollo del sentido práctico o de esquemas prácticos de acción. El sentido práctico responde a las urgencias, las ambigüedades y la incertidumbre de las acciones que no admiten dilación alguna, y se despliega con adhesiones a teorías que presentan cruces y mixturas diversas. Es un elemento constitutivo de

la práctica. No obstante, surgen al menos los siguientes interrogantes: ¿En qué medida somos protagonistas y hacedores de los saberes que enseñamos? ¿Somos conscientes de los propósitos, los fundamentos, las teorías que guían este sentido? Para procurar elaborar algunas respuestas es necesario tener en cuenta que el sentido práctico reflexiona “en la acción”, pero no reflexiona “sobre la acción” (Tinning y Ovens, 2009: 185). La reflexión sobre la acción, al igual que la planificación, opera como eslabón, como punto de encuentro entre la teoría y la práctica. Se activa en la pausa que se establece entre una clase y otra, en la que es factible divisar los propósitos y los fundamentos que guían el sentido práctico. Se interpela allí la reflexión en la acción, gracias a los conceptos, las teorías, los saberes que circulan, en nuestro caso, al interior del campo de la Educación Física. Tinning y Ovens (2009) expresan que la reflexión sobre la acción no surge de forma espontánea, ya que requiere de ciertas condiciones subjetivas y sociales para su desarrollo. Según los autores, la misma se caracteriza por ser deliberada, disposicional, situada, social, basada en la evidencia e interpretativa. La interpretación, planteada desde una perspectiva crítica, abarca diversos niveles de análisis que podríamos situarlos, según expresan (Rendon Pantoja y Angulo Rasco, 2017), en los niveles de las experiencias, los acontecimientos y los mecanismos o estructuras subyacentes. Desde aquí es factible el análisis dentro de una trama educativa que se encuentra anudada a las diversas dimensiones intersubjetiva, institucional, social y cultural.

La interpretación según sus diversos niveles de análisis: un ejemplo de las clases de Educación Física

Tomemos un ejemplo de las clases de Educación Física. En ocasiones se solicita al estudiantado con mayor experticia elegir los equipos con los cuales se realizarán los juegos. Se forman en hilera y eligen por turnos. Veamos cómo se activan, frente a esta situación, los mencionados niveles interpretativos de forma interrelacionada. Ante este mecanismo de selección de equipos es posible que observemos en el estudiantado sentimientos de felicidad o tristeza, dependiendo del tipo de valoración que el equipo docente establece hacia los saberes corporales previos en juego. Estarán quienes no desean ser de la partida por desencanto o apatía y quienes experimentan enojo hacia sus pares y/o docentes. Cabe preguntarse si las emociones con respecto a este ejemplo pueden definirse como experiencias. Las experiencias, a diferencia de las vivencias o los experimentos, implican intercambios que las hacen inseparables de la exterioridad y la ética. Exigen cuidados y responsabilidades. Dejan huellas corporales que contribuyen a la construcción de aprendizajes significativos/relevantes y favorecen los intercambios, los cuidados y las responsabilidades

entre el estudiantado. Promueven una experticia para el encuentro de nuevas experiencias. Nos acercan como humanos, a la vez que nos transforman. Para avanzar con este análisis es menester observar la escena completa, localizar de algún modo el acontecimiento de las prácticas. No detenemos desde aquí los aspectos comunicacionales y organizativos de ese momento de la clase. Focalizamos en los acuerdos y desacuerdos entre pares (en la aceptación, el reclamo o silencio frente a la consigna dada); si los equipos resultaron equitativos o existieron disparidades, si finalmente se organizaron y se dispusieron para el juego, entre otros aspectos. No obstante, es preciso analizar si esta situación es realmente un acontecimiento. Berlant expresa que un acontecimiento “desplaza y disuelve la vida corriente, suspende el tiempo ordinario, los sonidos y los sentidos tienen la capacidad de modificar nuestro modo de entender qué significa ser histórico” (2020: 77). Presenta características particulares que lo hacen único e imprevisible y traza huellas profundas en los aprendizajes y en las expectativas con relación al devenir. Deja sus marcas en los cuerpos y forma parte de los recuerdos más significativos, en ocasiones registrados a través de escritos, fotografías, videos, entre otros recursos. El mecanismo de elección de equipos mencionado se encuentra atravesado por las condicionantes institucionales, socioculturales y políticas. El mismo se desarrolla en el marco de una institución educativa que puede habilitar, avalar, promover o interpelar este tipo de intervenciones. Contaría con el aval institucional, en el caso que exista una larga tradición de participación en competencias, a las cuales asiste un grupo selecto de estudiantes. Se refuerza así un círculo poco virtuoso, que interpela el principio de equidad que debería guiar a las instituciones educativas. Asimismo, en este ejemplo podemos analizar los impactos de la lógica meritocrática, vigente en las sociedades neoliberales. Los méritos son vistos desde aquí como logros individuales, fruto del esfuerzo, la dedicación e incluso la predisposición genética. De este modo, se desestiman los factores socioculturales que hacen a la construcción de tales desempeños, por ejemplo, de acuerdo a la condición de clase o de género. El análisis hasta aquí expuesto conduce a pensar el funcionamiento de las planificaciones y las clases de Educación Física. Funcionamiento que, desde nuestra perspectiva, ubica a las emociones en el centro de la escena.

Las emociones como núcleo organizador de la interpretación en Educación Física

Las emociones se constituyen a partir de los intercambios y como efecto de la circulación, y pueden analizarse según la analogía con las nociones espaciales. No se despliegan simplemente de adentro hacia afuera, como consecuencia de una interioridad que se expresa y se relaciona con el mundo. Tampoco

de afuera hacia adentro, fruto de la alienación ejercida por las sociedades. Son producto del deslizamiento "hacia los lados", dado por el movimiento entre signos y objetos, y "hacia atrás, reabriendo asociaciones pasadas" (Ahmed, 2015: 81). Las emociones y los afectos funcionan de un modo similar a las economías, debido a que incrementan su valor en el mismo proceso de circulación. Se mueven adheridas a los discursos y los objetos, en tanto redes de relaciones de poder. El poder performativo del discurso opera en la materialización de los cuerpos desde la pegajosidad de signos y emociones. Dejan sus impresiones bajo una serie de contactos entre pieles, que permiten distinguir un adentro y un afuera, y crean límites entre los diversos grupos. A modo de ejemplo, Ahmed (2015) cita la narrativa de la feminista negra Audre Lorde (1984), que versa sobre lo que esta sintió siendo una niña, frente a las reacciones de una mujer blanca en el metro de Harlem. Ahmed (2015) reflexiona sobre la representación de la cucaracha, que irrumpe en el relato como la causa del distanciamiento ejercido por la mujer. La cucaracha atraviesa fugazmente la escena y divide los cuerpos. En este caso, el odio se desliza en un signo/objeto, y queda adherido al cuerpo de la niña. Tal es así, que "Audre se convierte en la cucaracha que después es imaginada como la causa del odio" (Ahmed, 2015: 94). Ella misma se transforma en un objeto de odio, siendo forzada a asumir las cualidades vinculadas al insecto. Todo ello funciona porque en ese contacto se reabren historias de odio gestadas por la colonialidad del poder. Estas historias conducen, en más de una oportunidad, a crímenes de odio, llevados a cabo debido a las relaciones que se establecen con una identidad grupal de género, raza, religión o clase social. Son formas de violencia que se ejercen sobre cuerpos que condensan historias de odio, acumuladas a lo largo de la historia en contra de grupos. Volviendo al ejemplo de la elección de equipos en las clases de Educación Física, es factible afirmar que los niveles de análisis planteados se constituyen en torno al funcionamiento de las emociones. No se trata de hacer un cuadro de las emociones derivadas de dicha situación, en el que la alegría, el amor, la repugnancia, el temor o el odio, ocupan un papel adicional, sino de establecerlas como elementos constitutivos de la trama de relaciones. La valorización del equipo docente con respecto al rendimiento en las clases de Educación Física se forja a lo largo de trayectorias formativas y en el marco de la sociabilidad institucional. Es pertinente preguntarse, en este caso, si el amor sostiene un ideal de pertenencia hacia un grupo de jugadores expertos en el juego. Ideal que establece al mismo tiempo fronteras hacia otros grupos de jugadores no expertos, con emociones que pueden pasar por la repugnancia, la indiferencia, el miedo y el odio, entre otras. En tal sentido, las emociones demarcan fronteras, a lo largo de las trayectorias formativas de los equipos docentes y de las

tradiciones escolares, que hacen a la identificación y distanciamiento de los grupos. Las mismas contribuyen al establecimiento de líneas divisorias que rigen los intercambios, en la que se destacan las categorías de *raza*, *género* y *clase*.

Breves aportes al análisis desde el enfoque interseccional

El enfoque interseccional debe su nombre al interés por el estudio de las relaciones de poder divisadas bajo la tríada categorial de "raza-clase-género" (Vigoya, 2016: 5). Hunde sus raíces en los feminismos disidentes, en especial el feminismo negro que irrumpe hacia mediados de la década de 1970 en los Estados Unidos, organizados en pos de la lucha contra los grandes sistemas de opresión –racial, heterosexual y clasista-. Estos feminismos examinaron las diferencias existentes entre las mujeres (mujeres blancas de clase media y mujeres negras de clase baja) y llevaron a cabo una crítica de las categorías de *género* y *raza* como constructos de la trama de opresión de clase. Este enfoque se desarrolla en sintonía con una crítica de la colonialidad del poder en nuestra región latinoamericana. Esta crítica se remonta hacia fines del siglo pasado, con sus planteos acerca de la persistencia de una matriz instaurada desde los tiempos de la conquista, sustentada en gran medida gracias a la expansión vertiginosa de un "frente colonial/estatal-empresarial-mediático-cristiano" (Segato, 2015: 106). La noción de *raza* se constituye en uno de los elementos centrales para reconstruir los hilos de las experiencias de los pueblos y comunidades originarias intervenidas desde los tiempos de la conquista. La colonialidad del poder en nuestra región se sustenta sobre todo en esta opresión categorial de *raza*, que direcciona las condiciones materiales de existencia, y establece relaciones de saber/poder diferenciales. La categoría de *género* ocupa del mismo modo un papel central dentro de estos mecanismos de opresión, debido a que el establecimiento del patriarcado, tal cual lo conocemos, fue de la mano de los avasallamientos de la conquista europea, que posibilitaron la imposición de un orden colonial y, posteriormente, un orden occidental capitalista. El patriarcado no existía en los términos que hoy lo entendemos, y cuestionamos activamente, previo a la conquista (Femenías, 2019; Segato, 2015; Lugones, 2014).

A modo de cierre: ¿es posible un arte *queer* del fracaso como mecanismo de resistencia y transformación?

En este apartado final compartimos algunas reflexiones sobre las posibilidades de resistencia y transformación de la situación de clase planteada. En esta dirección, ¿resulta pertinente situar el fracaso como una vía de salida posible? El éxito de un grupo de estudiantes que es elegido para elegir a sus pares funciona de manera afectiva, bajo los efectos del apego hacia objetos/escenas de deseo. A simple vista este apego exhibe un beneficio para dicho

grupo, al ser portador de las mieles del reconocimiento escolar/deportivo/social. Sin embargo, como bien expresa Berlant (2020), algunas formas de reconocimiento pueden ser en ciertos aspectos beneficiosas para los sujetos, mientras que otras, no tanto. Las sociedades capitalistas modernas han construido sentidos en base a un "optimismo cruel", que crea objetos/escenas de deseo que operan en un sentido contrario al bienestar inicialmente prometido (Berlant, 2020: 58). Las exigencias del trabajo, el estudio, el patriotismo, todas ellas conllevan negociaciones afectivas con altos costos para la vida de los sujetos. Se plantea una postergación de la gratificación del deseo y la adaptación al presente, con la carga de malestar y crueldad que a veces acarrearán, en pos de una promesa de felicidad que nunca llega. Un sistema que se sustenta en los pilares del éxito individual, que ha dado grandes muestras de sus fracasos, en sus múltiples dimensiones, subjetiva, social, económica, política y medio ambiental. En esta línea argumentativa, ser exitoso en un sistema fracasado, antes que un éxito, es un fracaso. Desde aquí, el fracaso asume nuevas formas a las ya conocidas, ofreciendo oportunidades para la transformación social. Nos preguntamos, ¿qué oportunidades brinda el fracaso para los grupos estudiantiles que no son elegidos para la selección de los equipos? ¿Cuáles son las condiciones que habilitan su despliegue? Sin embargo, cabe preguntarse si la utilización del fracaso para el logro de proyectos políticos deseables es factible para las poblaciones que se reconocen y son reconocidas en los discursos y prácticas imperantes. Las aperturas las ofrece el mismo poder discursivo. La fuerza del sujeto para la reconfiguración del universo simbólico surge como efecto de la subordinación, y claro está, existe una distribución desigual de la vulnerabilidad. Es probable que el mencionado grupo de estudiantes pueda hacer del fracaso un arte, siempre y cuando existan formas de reconocimiento previas que las impulsen. Estudiantes que, si bien no son reconocidos, ni se reconocen en el éxito del rendimiento, cuentan con los anclajes institucionales necesarios para asumir nuevos sentidos en el desarrollo de los juegos. Quizás, a partir de allí, no sea el éxito en las destrezas técnicas o tácticas las únicas que prevalezcan. Mucho menos, el logro del rendimiento dentro del juego. A lo mejor, las capacidades para interactuar dentro de un equipo, para crear vínculos favorecedores dirigidos al logro de objetivos comunes, el disfrute y el despliegue de las afectividades durante el juego, sean las que habiliten formas novedosas de elección de equipos. Formas que no se desprendan de los patrones de un sistema capitalista y heteronormativo. Todo ello depende, en gran medida, de lo que la práctica docente y su didáctica habiliten.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

Bourdieu, P. (1980/2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Femenías, M. (2019). *Itinerarios de la teoría feminista y de género. Algunas cuestiones histórico-conceptuales*. Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de: <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5cf00faf7c05d.pdf>

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. En Mignolo (Ed.) *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo. pp. 13-42.

Rendon Pantoja, S. y Angulo Rasco, J. F. (2018). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.

Tinning, R. y Ovens, A. (2009). Capítulo 9: Aprender a convertirse en un docente (en formación) reflexivo. En Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. (coordinadores) *La Educación Física y el deporte escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 181-200.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* N° 52 pp. 1-17. Recuperado de: http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052_completo.pdf.

-La evaluación en Educación Física: la sincronidad entre el cuerpo biológico y los principios capitalistas

Facundo Rozas Sia, Eliana Lescano y Moira Cristófano, CICES –IDHIC – CONICET, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

Este texto es producto del proyecto de investigación I+D de la Rep. Argentina, *La evaluación en la formación profesional en Educación Física en la FaHCE, UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas/prácticas y las prácticas/discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*. Representa un desarrollo teórico, posibilitado a partir de articular y estructurar algunas de las conclusiones a las que hemos podido arribar en nuestra investigación. Haciendo foco en la evaluación, establecemos aquí un trabajo que se aleja de los análisis tradicionales acostumbrados en el campo, que suelen estar inmersos en ciertas cuestiones naturalistas, para plantear un enfoque que pone la mirada en la cuestión política y epistemológica de ciertas prácticas que la EF instituyó y legitimó. En este sentido, este trabajo intenta visibilizar algunas costumbres que han llevado a legitimar a una disciplina que, a través de la evaluación y el control del cuerpo y las prácticas, contribuye a consolidar algunos de los principios básicos del capitalismo, influyendo de manera determinante en la construcción de un estilo de vida particular dado a partir de los usos y modos supuestamente correctos del cuerpo.

I. Presentación

A la hora de pensar en la evaluación en el campo de la EF, nos detuvimos en dos aspectos fundamentales. Por un lado, la falencia de la disciplina para construir un campo teórico específico, limitando sus acciones a reproducir en sus discursos y prácticas los conocimientos que otras áreas establecen sobre las cuestiones educativas, adaptando argumentos generales y ajenos a sus formas específicas de intervención, en especial, con argumentos provenientes de la Pedagogía y de la Psicología del Desarrollo; por otro lado, en asumir a la formación profesional disciplinar como un elemento imprescindible para legitimar ciertas formas dominantes que en el campo se asumen. La conjunción de estas dos dimensiones es precisamente la que nos llevó a indagar en este objeto, estableciendo un derrotero que desembocó en la presentación de un proyecto de investigación del tipo I+D¹ en la República Argentina, que se

1 Los I+D son proyectos estratégicos del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Estos proyectos son impulsados en Argentina para orientar investigación, desarrollo e innovación, en conjunto con otros ministerios, hacia las necesidades de la sociedad.

denominó: *La evaluación en la formación profesional en Educación Física en la FaHCE, UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas/prácticas y las prácticas/discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as.*

Nuestro enfoque se posa en la mirada de los evaluadores, presentándose en esta ponencia algunas de las conclusiones, aunque provisorias, a las que hemos arribado, luego de indagar en ciertas ideas y prácticas, que entendemos recurrentes y fundamentales en las costumbres que muestra la disciplina. La particularidad con la que tratamos este objeto en nuestra investigación nos permite suponer a la evaluación como parte de una lógica global del sistema capitalista, posibilitando una mirada amplia sobre la EF, abriéndonos el panorama para observar una disciplina que adoptó ciertas formas con el afán de legitimarse en un sistema que poco la consideró y la considera, a no ser que adopte las formas dominantes de educación. Es aquí en donde la institucionalización que persigue la disciplina cobra un papel fundamental para pensar la evaluación, lo que nos obliga a correr nos de ciertas perspectivas pedagógico-didácticas que la establecen como un momento y eslabón fundamental en el proceso de enseñanza (Hours, 2020). Por esta razón, creemos que la evaluación debe ser analizada dentro de ciertos marcos políticos generales, significativos y determinantes, para configurar el campo educativo. Problematizar la evaluación, entonces, es problematizar a la Educación Física, pero también es interpelar los estatutos básicos de la institucionalidad occidental, en este caso, al sistema educativo, considerando a éste como institución y sistema que permite existir a la EF. El enfoque que establecimos se inscribe en las líneas de trabajo del CICES, nuestro lugar de pertenencia, que piensa al cuerpo y a las prácticas corporales no como cosas dadas, sino como terrenos políticos, siempre definidos por la cultura; en consecuencia, de ningún modo, por el orden de lo natural, que simplemente describe la mera vida biológica del sujeto. "Las líneas de trabajo que integran el CICES convergen, directa o indirectamente, en torno a la exploración de los mecanismos por los cuales nuestra sociedad piensa el cuerpo y lo educa cómo lo hace, con el propósito de generar, a partir de su develamiento, formas que permitan pensar estos problemas de modo diferente" (CICES -Presentación-, 2020, s/p). De esta manera, para significar la evaluación, reconocemos la fuerza que últimamente ha cobrado "el cuerpo como objeto de una maquinaria que lo explora, lo desarticula y lo recompone, lugar de investimento y ejercicio de poder y saber, instrumento de subjetivación y control, que debe ser formado, reformado, corregido, adquirir ciertas aptitudes, recibir cierto número de cualidades, así como su concomitante reducción a su constitución orgánica e incluso a su bagaje genético" (ídem, s/p).

Planteamos así, la necesidad y la importancia de una perspectiva epistemológica política y hermenéutica, no esencialista ni relativista, mucho menos que encuentre la razón en cada hecho, fenómeno o concepto sin significación, que es percibido de manera aislada o como producto de la naturaleza; esto último, algo a lo que la Educación Física no deja de suscribir y tributar. Esta configuración de la disciplina parte de una pedagogización del cuerpo, que generó una relación entre la educación formal y el cuerpo desde una lógica limitada a la funcionalidad psico/física, que, en especial en las últimas décadas, es sustentada en las supuestas demandas sociales que el ámbito educativo toma para configurar las intervenciones que en sus instituciones y disciplinas se desarrollan. Por esta razón, la evaluación conforma en la Educación Física una de las herramientas más efectivas para consolidar modelos de enseñanza universales, permitiendo una completa producción corporal para esos fines. En este marco, asumimos que es la evaluación, entendida como un dispositivo de poder/saber, la que produce a la Educación Física, más nunca la Educación Física la que produce a la evaluación (Hours, 2020).

II. ¿Por qué pensar la evaluación en la Educación Física?

Algunas razones nos habilitan a pensar las cosas de una manera distinta a las acostumbradas en el campo. En principio, como señalamos al comienzo de este texto, cuando nos planteamos estudiar la evaluación en el campo de la formación profesional en Educación Física, encontramos cierto vacío teórico específico, dado que lo que la mayoría de los estudios y discursos que esta disciplina desarrolla se enfocan en replicar o bien las variables del rendimiento marcadas por la Medicina Deportiva para pensar lo motriz, o bien las ideas que la Pedagogía y la Psicología del Desarrollo para las variables educativas, desestimando, casi por completo, las razones políticas que respaldan las lógicas habituales en el campo.

Como plataforma para los análisis pensados en este proyecto es necesario resaltar que, en la Modernidad, en nombre del progreso, se han desarrollado paulatinamente mecanismos cada vez más especializados, revistiendo de una supuesta verdad científica y de cierta naturalidad todas las prácticas humanas, recurriendo a diversos tipos de evaluaciones para verificar sus condiciones de posibilidad y, sobre todo, su efectividad y su poder normalizador. En este sentido, consideramos que entre estas reglas que rigen la posibilidad del sujeto de ser alguien calificado para la tarea, en desmedro de los significados, y las valoraciones culturales y políticas de la formación profesional, las tendencias más actuales en materia teórica sobre esta práctica se han dejado seducir por ciertos supuestos avalados por las neurociencias -cada vez más en auge. De este modo configuran un conjunto de métodos y sistemas de enseñanza,

y revistiendo a la evaluación de cierta neutralidad o naturalidad -ese lugar *apolítico*-, que aparentemente sólo opera para establecer resultados en el proceso de enseñanza. Al respecto, Nora Merlin (2017) ha afirmado que “el discurso apolítico de las neurociencias convierte intereses económicos y empresariales en conocimientos neutros instituidos como verdades” (s/p). Debemos señalar que para el tratamiento que nos planteamos de la evaluación como objeto de estudio, partimos de un supuesto general que afirma que es necesario pensarla como parte de los dispositivos que, en nombre del progreso y de la ciencia -y, fundamentalmente, a partir de las neurociencias como disciplina reguladora de las bases educativas, que lograron sintetizar lo biológico y el avance científico en su accionar- el desarrollo de la formación profesional en este campo se configura a partir de potenciar el desarrollo de las tendencias individualistas en la sociedad. Una sociedad anclada en la búsqueda permanente del incremento de los mecanismos para el triunfo, borrando las particularidades del sujeto, rediseñándolo de manera general y totalizada, en función de los intereses capitalistas o de mercado.

De esta manera, estos discursos hablan de la evaluación como una herramienta de formación flexible, que respeta los ritmos y las situaciones de aprendizajes de los evaluados, que se manifiesta de forma continua durante todo el proceso de enseñanza y, en especial, que posee un carácter democrático, integral y contextual, porque brinda información que está al alcance del alumno, tomado en cuenta todos los elementos que intervienen en su aprendizaje. Siendo definida como una posibilidad emancipatoria, porque atiende con agudeza a la relación que existe entre los contenidos, los objetivos de la educación y el mundo particular del alumno. Pero, además, porque al poseer un carácter interpretativo, es anunciada como la forma más efectiva para comprender los procesos y resultados en el proceso de formación del alumno. Es así que, se defiende su legitimidad, en la mera descripción de sus funciones primordiales, es decir: “la [función] diagnóstica, que hace posible que el docente tenga información sobre cómo se encuentra el alumno, es decir cuáles son sus saberes previos antes de realizar la enseñanza de un tema, del retorno de la información; para saber si el alumno aprendió, para esto es necesario que pueda retornar lo enseñado y la última función tan importante como las anteriores es la meta cognitiva; esta cumple una concientización de cómo lo aprendió” (Isla Alcoser, 2006, s/p). Cabe señalar aquí, que este individualismo que promueve es también una característica fundante del pensamiento capitalista.

Por lo tanto, vemos a la evaluación como la síntesis de un conjunto de acciones políticas, intencionadas, direccionadas, generalmente naturalizadas, que responden a premisas institucionales normalizadoras. Instituciones que tienen como objetivo primordial respaldar al sistema capitalista y su consecuente

orden establecido, priorizando la reproducción de los modos que el sujeto debe adquirir, por encima del saber, para privilegiar las formas constitutivas del orden democrático, y que definen al docente como un operador que, mediante la evaluación, haga posible sus prescripciones. Diciendo esto no pretendemos realizar una crítica despiadada al docente, la cual éticamente no nos corresponde, sino mostrar las estrategias que las instituciones tienen para regular su tarea, aun cuando se proclame cierto grado de independencia y autonomía en las decisiones que toma; algo muy difícil en un sistema que tiene un profuso orden burocrático creado precisamente para evitar cualquier tipo de independencia y autonomía.

Lo cierto es que, al analizar exclusivamente la dimensión del método, la Educación Física da por sentado las virtudes que la evaluación conlleva para el desarrollo del sujeto y de la sociedad, agotando el tema allí. Una posición que, aun cuando defiende la idea de que la evaluación no es un mecanismo de intimidación, sino de valoración, no deja de presentar una acción fiscalizadora en cada una de las formas que configura. Proclamando el desarrollo del educando, las corrientes más progresistas dicen asumir un compromiso con la dimensión integral del ser humano. Argumento que justifica la utilización de diferentes instrumentos, más allá de los acostumbrados test físicos y motores o mediciones de rendimiento, que aborden primordialmente la dimensión social del sujeto. Aunque, de manera no declarada, en la materialización real y concreta, no se alejó nunca de la tradicional acción fiscalizadora y clasificadora de las conductas. En definitiva, estos tipos de argumentos son los que deseamos someter a interpelación, indagando en especial en los intereses y sentidos que permiten su construcción teórica y los mecanismos para su reproducción. Estos enunciados, que suelen ser presentados como una democratización de la formación profesional, llenos de posibilidades, no hace más que estimular los mismos valores que hacen de la evaluación y los procesos de enseñanza, una forma de intervenir sobre el sujeto, borrando las particularidades, adecuándolo a la sociedad de una manera cada vez más especializada y haciéndolo pensarse a sí mismo como un producto socialmente valioso, útil e indispensable. Son discursos que promueven la eficacia desde el valor de la individualidad. Lo correcto, lo eficaz, lo esperable, lo cuantificable, lo que no desvía la norma prevista, en definitiva, es lo que posee el valor esperado, pero, la pregunta es: ¿qué es lo que define en última instancia lo que será calificado dentro de esos valores?

III. Lo social y natural, una problemática étnica, clasista y sexual

Como hemos visto, las nociones biológicas sobre el cuerpo, el sujeto y sus prácticas, están tan producidas socioculturalmente como las políticas que las

conciben, es decir, lo naturalista es siempre, en primera instancia, una posición política. En definitiva, el sujeto no tiene ni equivale a un cuerpo biológico como suele describirlo la mirada humanista y fenomenológica de la Educación Física, por lo que definirlo de esa manera lleva pegado necesariamente una cuestión normalizadora y disciplinadora. "Así, al poner de relieve que la práctica y el discurso biológico son constructos sociales, se desnaturalizan las normas, y con ellas la estructura social" (Fernández-Martorell, 2018). Aunque es innegable que la idea de un cuerpo natural es la que apoyó a todas las construcciones teórico/políticas de la Modernidad, sobre todo, a la evaluación. Debajo de los enunciados pedagógicos, subyace haber sido pensados en primer orden como herramientas de legitimación política. Se puede afirmar que el funcionamiento de la estructura social de clase se fundamenta en la subordinación del sujeto al proceso de colonización pedagógica que instituye la moralidad moderna y al cuerpo como el insumo para la producción. Mirar la escalada pedagogizante que ha tenido la Educación Física desde el comienzo de la Globalización nos permite interpretar las estrategias corporales que el sistema capitalista tiene sobre el sujeto. Un recurso que evita ver al cuerpo en clave política para ponderar la dimensión biológica en virtud del rendimiento, pero más aún, del ejercicio de poder que se quiere perpetuar y en el que la evaluación juega un papel fundamental. En esta lógica se sitúa nuestra práctica, la Educación Física, al poner en juego con cada operatoria evaluadora que interviene sobre el cuerpo un mecanismo muy aceitado de control sin reconocer su intención, por el contrario, anuncia un modelo educativo participativo y social que actúa en pro de la libertad y la emancipación. Ahora bien, si hacemos un relato de estos doscientos años de Modernidad y Posmodernidad, e incluso más atrás como lo fue la caída de Constantinopla en el Siglo XV -lo que significó la victoria sobre la ideología oriental-, las instituciones gubernamentales se fijaron bajo estas tres órdenes: lo étnica, lo clasista y lo sexual; el eurocentrismo en su máxima expresión. Las clases sociales se encuentran polarizadas como consecuencia de la primacía del valor de lo material en un mercado neoliberal cada día más cruel, y garantiza, así, la producción de un sujeto que colaborará en la consolidación de los lazos de gobierno, en nombre del bienestar tan deseado, siendo misión de la Educación Física aportar con un cuerpo fuerte y preparado para el rendimiento. Ideas nacientes de las supuestas demandas de la sociedad, tan humanista como capitalista, que perpetúan el utilitarismo, la producción y, sobre todo, el consumo. Desde el orden de lo sexual, que empodera al varón, blanco y heterosexual por sobre la mujer por una cuestión meramente biologicistas, la Educación Física, como parte del currículum escolar, ha funcionado históricamente como uno de los "mecanismos de producción de género más eficaces" por su labor con los cuerpos.

Para las niñas y mujeres jóvenes, ejercicios suaves y delicados. Esto respondió a la construcción de determina feminidad: mujeres= futuras madres, esposas y cuidadoras. Para los varones, ejercicios vigorosos de fuerza destinados a construir una masculinidad que respondiera a la configuración de la masculinidad de las sociedades modernas. Siempre revestida de cierta naturalidad, “en esta organización, la individualidad y la posibilidad natural que posee el sujeto para ser el artífice de su propio futuro fue la matriz principal de construcción política y, por ende, de la conformación de las instituciones modernas. Es también la instauración de la idea de que el individuo es un ser social. Una perspectiva política que se revistió de una muy útil razón natural” (Hours, 2019: 2). En la medida en que *lo social* se tornó un concepto carente de ubicación particular representó una fuerza igualmente aplicable a todos los seres humanos. En la medida en que también *lo social* permanecía asociado vagamente con las experiencias que sólo algunos tienen, las diferencias de clase y raza se intersectan también con la dicotomía de *lo social* y *lo natural* para darle a *lo social* un cierto significado de ente. Este sentido más *elitista* de *lo social* se pone de manifiesto en el siglo XX con la significativa frase *ser socializado* como queriendo decir estar en relación de familiaridad con la cultura y el refinamiento. En el siglo XIX, esta asociación dio lugar a que aquellos seres humanos que generalmente eran desvalorizados, tales como los negros, los inmigrantes y las personas que no eran de Europa Occidental, se suponía que organizaban su conducta de un modo más acorde con la *naturaleza* que con las reglas de la sociedad. Este supuesto de que algunas personas vivían sus vidas más en consonancia con la naturaleza que otras fue una fuente importante de justificación para muchas de las campañas políticas (Nicholson, 1989: 13). Esta asociación de *lo social* con aquello que es culturalmente más avanzado y de *lo natural* como aquello que es más primitivo tiene importantes implicaciones ya que advierte una constitución, cada vez mayor, de individuos útiles y funcionales, con cuerpos generalizados al máximo, que quedan atrapados en los modos dominantes para que cumplan un rol clave en relación con la productividad. Un orden social jerarquizado, que funciona al imponer la idea de respeto, pero también de resignación, por el lugar social que tocó ocupar, pues la aceptación deviene de una educación que conlleva una vida más armoniosa, más plena y, por lo tanto, más social. La evaluación garantiza así, la producción de un sujeto que colaborará en la consolidación de los lazos de gobierno, en nombre del bienestar tan deseado, siendo misión de la Educación Física aportar con un cuerpo fuerte y preparado para el rendimiento. En este sentido, la Educación Física asume muchas formas, poniendo en juego cada una de ellas y dejando en evidencia las concesiones que esta disciplina permanentemente realiza para ser parte del sistema educativo. En

específico, en relación con la evaluación, los estudios que hemos desarrollado en diversos momentos de nuestra investigación nos permiten señalar que la Educación Física encuentra muchas razones para profundizar en ella cuando de aumentar el rendimiento deportivo se trata, sin embargo, se torna endeble, cuando se trata de dar razones para generar estrategias más significativas para el sujeto en los procesos de enseñanza formales. Atrapada entre lo viejo y lo nuevo, propone un discurso en el que prevalece el carácter social de la educación del cuerpo, no pudiendo evitar reproducir tendencias que buscan aumentar el rendimiento. En este orden, pensando al cuerpo de un modo general, la disciplina no llega a dar sentido a prácticas progresistas por sí solas, terminando por articular las variables del rendimiento a lo social en la intervención sobre el cuerpo, pero con el argumento de la potenciación del ser. En esta sumisión a las prescripciones pedagógicas, la Educación Física ha quedado en medio de un entramado contradictorio que fusiona ciertas perspectivas tradicionales, que dice querer erradicar, con aquellas que provienen de discursos que hablan de la emancipación del sujeto. Mientras se proclama una educación para la liberación, el sistema democrático occidental acentúa la meritocracia que lo ha caracterizado históricamente, acrecentado desde la segunda mitad del siglo XX, con mecanismos de evaluación. En sus bases posee un ejercicio de poder que trasluce su posición política dominada bajo estas tres premisas anteriormente nombradas: lo étnico, lo clasista y lo sexual. Un ordenamiento que, a través de actividades y estamentos rigurosamente ordenados, es decir, los sistemas de evaluación, tiene como objetivo disminuir en la medida de lo posible, alteraciones o desviaciones que supongan un quiebre o ruptura en el engranaje que operativiza el sistema.

IV. Mandatos biológicos, pedagógicos e institucionales sobre el cuerpo para la gobernabilidad

Como mencionamos anteriormente, las formas de evaluación que históricamente adoptó la disciplina ponen de manifiesto una posición dogmática instituida a partir de prescripciones que provienen de otras áreas de conocimiento. Hacemos referencia especialmente a aquellas que han posibilitado al capitalismo establecer una concepción uniforme y general para definir las formas correctas de vida, significando la dimensión orgánica del cuerpo; piénsese en la Biología, con el consecuente saber médico, la Psicología del Desarrollo -disciplinas que acabadamente se sintetizan en las Neurociencias-, la Pedagogía y la Didáctica. Podríamos agregar al Marketing y los estudios sobre gestión institucional -un derivado del Marketing-, que abordan las cuestiones del cuerpo desde una mirada eminentemente técnica y economicista, que no descuida el costado

biológico como áreas de conocimiento que disputan la apropiación del cuerpo para consolidar con éste, una de las herramientas de expansión más importante que poseen. De esta forma, la evaluación, como dispositivo de poder, con la ayuda de disciplinas afines, como es la Educación Física, asegura el privilegio de los modos dominantes, otorgando la posibilidad de materializar y optimizar las acciones de un pensamiento concentrado por sobre otros minoritarios. En este sentido, la Educación Física está marcada por la fusión entre una concepción extremadamente neoliberal del cuerpo, que lo establece como mercancía, y una concepción humanista que plantea una noción esencialista y romántica del ser humano y de la sociedad. Así, conforman las prácticas en su campo, afectando al cuerpo de manera directa. "Bajo el capitalismo el cuerpo se contempla como un objeto de explotación del que poder extraer un beneficio" (Álvarez, 2017: 6). Bajo el Humanismo, el cuerpo se subordina a los deseos de una sociedad que establece como propósito formador cierto altruismo propio de su condición humana. En la sociedad neoliberal el estímulo está puesto en despertar el deseo de consumo. El cuerpo humano, al ser concebido como una materia viva organizada y de transformación, queda proyectado hacia una corporalidad que trasciende la mera ejecución de movimientos, revistiéndolo con capacidades superiores como pensar, sentir y valorar; esta última dimensión es fundamental porque permite orientar los deseos del sujeto hacia las cosas materiales que enriquecerán su vida. La articulación entre las premisas capitalistas y un humanismo que disimula el control del cuerpo en un supuesto bien social, la evaluación, se constituyó a partir de un conjunto de técnicas que posibilitan perpetuar un ejercicio integral de control sobre el sujeto y sobre la sociedad, encontrando en el cuerpo un lugar para garantizar la continuidad de las acciones políticas predominantes y la permanencia en el ejercicio de poder. Concepción de cuerpo que, engendrada desde una definición natural, define las formas correctas para el comportamiento humano. Mediante una operación que parte de un pensamiento uniforme y totalizado, la evaluación se constituyó en una de las tecnologías más eficaces y eficientes de accionar sobre el cuerpo. En la evaluación, el cuerpo siempre es pensado previamente, por y para la gobernabilidad, permitiendo proyectar, diseñar y conformar a un tipo de ciudadano que ejecutará ciertas misiones humanas. En el campo de la Educación Física, por ejemplo, la evaluación es un dispositivo que opera hacia la aptitud física y el rendimiento para obtener un cuerpo apto son algunas de las posibilidades que la disciplina brinda al sistema desde su legitimidad institucional y así lograr el estatus de disciplina pedagógica necesaria en el espacio educativo formal. Es así que puede afirmarse que la evaluación responde al sistema institucional y, por lo tanto, al sistema burocrático, en este sentido, debe reconocerse para cualquier tipo de análisis que, como señaló

Max Weber, “la burocratización se ha realizado en franca alianza con intereses capitalistas” (1977: 78). Toda disciplina que hace funcionar el sistema es partícipe responsable de esta situación, tributa a ella, responde a sus intereses, pero también está encargada de la reproducción de sus lógicas e intereses. Negar esto sería desvirtuar la realidad, que culminará, como siempre, generando un marco de confusión que poco aporta al bienestar del sujeto (Hours; 2020). Podemos decir, entonces, que el cuerpo no puede disminuirse a la mera concepción biológicamente determinada, como suele presentarlo a Educación Física, el cuerpo y sus modos son construcciones políticas que, al ser estudiadas, visibilizan cómo el sistema capitalista constituyó, a través de una materialización específica, una forma única de pensar y de actuar. Por esta razón, en la operatoria evaluadora, generar obediencia es un objetivo primario, siendo la posición biológica la herramienta más eficaz para convencer al sujeto de algo que manda sobre su vida que está dado previamente, por la totalización que implica. Para comprender esto, se debe entender, en primera instancia, que el funcionamiento de la estructura social de clase del capitalismo se fundamenta en la subordinación del sujeto al sistema, a través de un proceso de colonización de su subjetividad y la conformación de un cuerpo dócil que adopte los modos requeridos. Por esta razón, es tradición en la disciplina pensar al cuerpo como una maquinaria y a la educación como un estímulo para el aumento del rendimiento; es ésta una de las razones que pueden explicar, por ejemplo, la abrumadora deportivización de las prácticas corporales que desde hace tiempo presenta la Educación Física, que también se ve reflejada en los modos y sentidos de la evaluación. Mediado por lo educativo en esa institucionalización, mencionada anteriormente, el cuerpo es la arena donde se inscriben y legitiman las disputas y las tendencias que prevalecen en el orden estructural capitalista. Así, al evaluar las conductas, como suele hacer la Educación Física, se está evaluando y preparando al cuerpo para respuestas esperadas, programadas. Al evaluar esas conductas, se está evaluando la capacidad de adaptación y rendimiento de los sujetos. Dicho de otra forma, la evaluación es considerada indispensable para que el sujeto pueda adquirir las capacidades que le permitan poder procesar la información sobre diversos temas que hacen a su acontecer en sociedad, de la manera más conveniente. Afirmamos que mediante la evaluación se pueden determinar los efectos de las acciones emprendidas, compararlos con los recursos invertidos, analizar los costos y beneficios, y mejorar las futuras políticas, programas y proyectos a través de la retroalimentación entre lo aprendido y lo proyectado, proporcionando así los fundamentos necesarios para la toma de decisiones en acciones futuras teniendo como sustento las nociones biologicistas y los enunciados pedagogicistas de corte “progresistas”.

Consideraciones finales

El ejercicio de cuestionar los discursos y prácticas que la Educación Física desarrolla, mediante un análisis exhaustivo de la configuración de la evaluación en el campo, es un camino para pensar si es posible otra mirada distinta a formas habituales en el terreno de lo educativo. Nuestro análisis se propuso revisar las creencias y las teorías que sustentan a la disciplina, para indagar en los trasfondos políticos que configuran las formas de accionar históricamente legitimadas por ella. Lógicas que observamos uniformes y generales, pero también totalizantes, que accionan para todos y en todo de la misma manera. En este orden, como quedó demostrado a lo largo de estas líneas, ponemos en duda la idea de que mediante la evaluación se intente comprender y valorar el progreso de los alumnos de una manera amplia y significativa, dado que la normalidad de lo que se observa durante los procesos de evaluación y los discursos que las sustentan, demuestran que la medición, la calificación y el ordenamiento se sitúan por delante de cualquier otro propósito. En relación a este punto, aquí hemos querido demostrar que la epistemología que subyace en las prácticas evaluativas de la Educación Física refiere a lo natural y a lo biológico, poseyendo un fin normalizador, pero también, normativo. Como ha quedado plasmado en este texto, entendemos también que, producto de una globalización cada vez más acentuada y de una institucionalización cada vez más restrictiva, la configuración de la Educación Física y de sus prácticas es parte de un proceso más amplio y profundo que se corresponde con las finalidades del capitalismo como forma de gobierno y filosofía de vida. En consecuencia, entendemos que no alcanza con comprender las prácticas educativas desde un enfoque pedagógico/didáctico como se suele establecer, sino que se debe prestar atención a cada palabra, idea o sentido expresados en las estructuras discursivas que las sostienen. Desplazándonos de los tradicionales análisis pedagógico/didácticos, hemos establecido un estudio particular, basado en una epistemología que pone al cuerpo, a las prácticas y al sujeto desde una perspectiva política y cultural, totalmente alejada de cualquier tipo de naturalización o neutralización ideológica.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, S. (2017). Capitalismo neoliberal y cuerpo. En: Papeles de relaciones ecosociales y cambio global N° 137 2017, pp. 5-10. Recuperado de: https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/revista_papeles/137_Capitalismo-neoliberal-y-cuerpo_Introduccion-S.Alvarez.pdf [Fecha de consulta: 29/1/2021].
- Fernández-Martorell, M. (2018). *Capitalismo y cuerpo: crítica de la razón masculina*. Barcelona: Cátedra.

Hours, G. (2020). "Evaluación y control. La Educación Física en el proceso de clasificación y estratificación de la burocracia moderna", *Materiales para la Historia del Deporte*, n.º 20 (2020): 54-67e-ISSN: 2340-7166 <https://doi.org/10.20868/mhd.2020.20.4385>

Hours, G. (2020). "La construcción teórica del campo de la enseñanza deportiva desde la globalización". En revista EFyC, Vol. 22 Núm. 3

Isla Alcoser, S. (2006). La evaluación de los aprendizajes en Educación Física. "La tercera arista del triángulo educativo". Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 102 - noviembre de 2006. <https://www.efdeportes.com/efd102/eval.htm> [fecha de consulta: 26/11/2021].

Merlin, N. (2017). "Colonización de la subjetividad: las neurociencias". La Tecl@ Eñe. Revista de Cultura y Política. Recuperado de: <http://www.lateclaene.com/nora-merlin-cil9>; Buenos Aires, 15 de marzo de 2017. [Fecha de consulta: 23/03/2019]

Nicholson, L. (1989). "La genealogía del género"; Ponencia presentada al II Encuentro de Feminismo Filosófico. Artículo disponible en: www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volv/la-genealogia-delgenero.

Weber, M. (1977). *¿Qué es la burocracia?* Buenos Aires: Libros Tauro.

Mesa: EDUCACIÓN FÍSICA, PRÁCTICAS COMUNITARIAS Y RECREATIVAS

-Juventud, divino tesoro. La Unión de Estudiantes Secundarios en San Carlos de Bariloche (1953- 1955)

Cecilia Almada, Universidad Nacional de Avellaneda y Cristina Sacarelo, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

Este trabajo se propone analizar el rol de la Unión de Estudiantes Secundarios (UES) en la formación estética, política y ciudadana de las y los futuros dirigentes de la Nueva Argentina. Este primer avance toma como punto de partida los viajes educativos a la ciudad de San Carlos de Bariloche organizados por la entidad y se focaliza en el sentido de la sesión a la organización estudiantil del hotel emplazado a orillas del lago Moreno.

En el estudio de caso elegido se pueden observar las transformaciones sociales que se plasmaron durante el primer peronismo y que alcanzaron también al campo de la educación. El destino que el peronismo dio al hotel "8 de octubre" condensa las estrategias utilizadas para, por un lado, promover la ampliación de derechos (el turismo y la práctica deportiva), por otro, interpelar a la juventud y al mismo tiempo, integrarlo al dispositivo de propaganda del peronismo. El análisis posibilita considerar desde la perspectiva de género el papel otorgado a la juventud en la consolidación del modelo.

La estrategia metodológica contempla el análisis de documentos. El corpus documental que posibilita este primer avance está conformado por las revistas de la Unión de Estudiantes Secundarios, documentos producidos por la Secretaría de Informaciones y artículos periodísticos de la prensa local.

Introducción

El desarrollo de los estudios históricos a escala regional que se viene produciendo en Argentina desde hace varias décadas abre un nuevo camino a la interpretación de la historia nacional poniendo el foco en el modo particular en que se plasmó en cada región la política pública pensada desde la centralidad. Ese aporte adquiere aún mayor potencia cuando se trata de la región patagónica que evoca la noción de desierto que desde el centro del poder político se asoció a la consolidación del Estado nación.

El papel otorgado al territorio en la construcción de la nación en el relato oficial puede vincularse con el concepto de heterotopía que propuso Foucault ([1967] 1984) para definir al espacio que contiene dentro de sí fuerzas, regularidades, discontinuidades, narrativas y configuraciones que abren la

posibilidad de crear nuevos espacios con sus propias lógicas. En ese sentido, la noción de desierto fue una representación del territorio geográfico -que aún perdura- sobre la que se efectuaron operaciones materiales y simbólicas que cimentaron la identidad nacional (Almada, 2021). Fue erigida para representar lo inconmensurable del territorio de la Argentina y cumplió la función de incitar la imaginación “al evocar, en negativo, la plenitud ausente de un estado-nación porvenir” (Rodríguez, 2010: 15) como contrapartida de las ciudades emparentadas al progreso y civilización. De este modo, las representaciones ligadas al territorio nacional norpatagónico se asociaron al espacio inhóspito y lejano. Pero simultáneamente y, sobre todo, con la belleza natural que fue uno de los fundamentos para crear el Parque Nacional Nahuel Huapi¹. Así, el escenario natural de la región se transformó en el argumento de la creación de una narrativa que articuló el paisaje con el turismo, situándose como un lugar de atractivo internacional. En esa construcción discursiva se entrelazaron las representaciones de los escenarios naturales y el estilo urbano característico de la zona (Piantoni y Pierucci, 2021).

Si bien los Territorios Nacionales se conformaron en 1884² (Ley N°1532), fue con la creación de la Dirección de Parques Nacionales en 1934 que el Estado impulsó importantísimas inversiones para promover el desarrollo económico centrado en torno al turismo internacional y de élite (Chiocconi, 2011). En ese contexto, la relevancia que adquiere Bariloche a partir de entonces se relaciona con la creación del Parque Nacional Nahuel Huapi, por un lado, y con el arribo del ferrocarril al poblado, uniendo Bariloche con Buenos Aires. Ambos factores permiten el crecimiento del turismo que se transformaría en actividad central de la localidad³.

Bajo la dirección de Exequiel Bustillo, la Dirección de Parques Nacionales se concentró en el parque Nahuel Huapi, al considerar que ofrecía las mayores

1 Francisco Pascasio Moreno fue el primer perito argentino en el conflicto de límites entre Argentina y Chile a finales del siglo XIX, a quien la Argentina retribuyó su labor donándole tierras. Moreno, a su vez, dona tres leguas para la creación de un parque nacional el 6 de noviembre de 1903 con la finalidad de resolver los problemas binacionales a partir del disfrute y solaz de los habitantes de ambos lados de los andes. En 1914, retoma la idea el geólogo Bailey Willis proponiendo establecer un Parque Nacional en la región del Nahuel Huapi para garantizar el desarrollo industrial de la región. Posteriormente, Emilio Frey retoma la propuesta y las matiza con el ordenamiento propuesto desde el Estado Nacional; en 1916 envía un Memorial al presidente Hipólito Yrigoyen, donde enumera el potencial de la región incluyendo al turismo como una actividad complementaria posible (Núñez, 2014).

2 El poblado de San Carlos de Bariloche fue considerado desde el poder central como territorio a ser necesariamente nacionalizado debido a su carácter fronterizo y de proximidad con Chile.

3 Para entonces las zonas aledañas al poblado comienzan a reconocerse como área de contemplación para los residentes y que dieron lugar a la construcción de una red de refugios y sendas en la montaña para facilitar las visitas (Núñez, 2014).

posibilidades para transformarse en un lugar de veraneo de élite y de turismo deportivo invernal, al estilo de las villas alpinas y, a raíz de ese desarrollo, potenciar el crecimiento económico local (Piglia, 2012). De ese modo, comienza a cristalizarse la ambición de Exequiel Bustillo de plasmar en la ciudad un estilo arquitectónico particular similar a las ciudades de montaña típicas de Suiza y del Tirol (Bustillo, 1968).

Durante la primera década de creación del Parque Nacional Nahuel Huapi fue una meta "de esparcimiento aventurero para ricos argentinos y extranjeros" (Scarzanella, 1998: 72), y un modo que se amplía el destinatario del natural esplendor: se pasa del turismo practicado por los habitantes locales al turismo internacional de elite. No obstante, el proyecto de Bustillo no descuidó el desarrollo de un turismo más económico⁴. En la década del '40, la promulgación de la Ley N° 11.672 de fomento hotelero posibilitó la ampliación de la infraestructura que se sumaría a los hoteles pertenecientes a los Parques Nacionales construidos en años anteriores al peronismo. A diferencia del hotel Llao Llao, la oferta hotelera regional proporcionaba en general servicios modestos a precios accesibles (Méndez, 2016).

Con el advenimiento del peronismo, la agenda pública social orientada a la ampliación de derechos que incluía nuevos actores sociales se expresó en diversas áreas. El acceso al disfrute del ocio fue uno de los elementos centrales de la "democratización del bienestar" propuesto por el peronismo como una de sus bases fundamentales de legitimación⁵ (Pastoriza y Torre, 2002). La configuración del Estado tomó la forma simbólico-material condensada en la idea de la Nueva Argentina⁶ dando lugar a la creación de un universo discursivo que convocó al pueblo como nuevo sujeto político y construyó una imagen representativa del nuevo orden (Almada, 2021). Uno de los efectos de la ampliación de derechos fue lograr el apoyo de los sectores obreros urbanos y, al mismo tiempo, dio lugar a que se generara un amplio bloque opositor que nucleaba los sectores altos y medios (Manzano, 2010).

4 El diseño urbanístico incluyó un importante hospital público zonal, escuelas, museos, campos de deportes, parques públicos, viviendas económicas e incluso propuso un "loteo de la sección "villas" de Parque Nacional Nahuel Huapi a precios módicos" (Méndez, 2016: 19).

5 Para ello, el Poder Ejecutivo Nacional dispone por Ley la expropiación de las tierras particulares comprendidas en los Parques Nacionales, algunas de las cuales fueron cedidas a diferentes organizaciones (sindicatos, asociaciones civiles, centros juveniles o colegios religiosos) para que crearan espacios propios de campings, recreos o complejos vacacionales (Méndez, 2016).

6 El peronismo parte de la idea de la necesidad de crear un Estado generador de condiciones de democratización del bienestar son inéditos en el país y se condensan en la idea de la Nueva Argentina (Almada, 2019).

El impulso al turismo popular se tornó un objetivo prioritario del gobierno⁷ (Piglia, 2012) y, en este marco, el Estado nacional se plantea construir carreteras, abaratar los costos de los pasajes ferroviarios y de las estadías en los hoteles. El Primer Plan Quinquenal consideraba la construcción de hoteles de turismo para garantizar gran afluencia a las zonas a las que podía llegarse en viajes colectivos. Se propiciaba la multiplicación de campamentos juveniles “en las regiones pintorescas” y, de ese modo, propiciar “sus frutos saludables, vigorizando y exaltando de paso la camaradería entre los hombres del mañana” (La Voz Andina, 1948). Al respecto, la prensa de la región señala:

Quiere el Gobierno como se vé, devolver al pueblo lo que le corresponde por legítimo derecho. Ya se han visto surgir otras iniciativas, nacidas de una misma inspiración. Son aquellas destinadas a facilitar el turismo de los obreros y de los modestos empleados. Hasta no hace mucho tiempo el turismo era un lujo entre nosotros y el argentino de la clase modesta vivía y moría sin conocer su propio país. Difícil es que pueda amarse lo que no se conoce y difícil debía ser también entonces, que pudiera ser amada como era debido una patria a la que no se conocía” (La Voz Andina, 1948).

Se incorporan nuevos términos en la prensa local referidos a la concepción de turismo tales como *turismo social*, *turismo popular* e inclusive *turismo didáctico* entendido como fuente de salud y de riqueza espiritual, renovador de las energías de los que trabajan y reparador descanso. “Ha pasado la época en que viajar, cambiar de ambiente y descansar, era una mera cuestión de privilegio, a la que se atendía por simple y riguroso dictado de la solvencia económica individual” (La Voz Andina, 1948). El auge del acceso al turismo como derecho se consolida, y a partir del Segundo Plan Quinquenal, pasa a considerarse como asunto público, industria nacional, bien cultural y derecho. De ese modo, el sentido originario otorgado a la región del Nahuel Huapi y Bariloche -junto a otros puntos de la Argentina- se modifica al convertirse en destino privilegiado del turismo social y se retoma la concepción del turismo como una estrategia de consolidación de la nacionalidad⁸. Tanto estudiantes como trabajadores viajaron a los distintos destinos nacionales en contingentes organizados con actividades programadas y excursiones planificadas, de una duración promedio de 10 a 15 días (Méndez, 2016). Esta ampliación de derechos

7 Las obras de infraestructura que incluyeron la construcción de hoteles y hosterías, edificios administrativos, barrios para empleados, y construcción de caminos y puentes, formaron parte del Plan Quinquenal (Piantoni y Pierucci, 2021; Piglia, 2012; Scarzanella, 1998).

8 En la Patagonia norte, la inversión estatal no fue sólo para el desarrollo del turismo, sino que se sumó al proceso de militarización, institucionalización y el aumento de la actividad gremial (Méndez, 2016).

que implicaba la democratización del ocio formó parte de la propaganda del gobierno⁹.

Desde la movilización del 17 de octubre de 1945 los juristas, políticos y medios periodísticos se cuestionaron sobre los espacios de sociabilidad a los que accedían más allá de la escuela y se vincula a la juventud que adhiere al peronismo con el sector popular y con la delincuencia. Se establece una discriminación que descalifica a la población que adhiere al peronismo y no pertenecía a los sectores más acomodados de la sociedad. En esas circunstancias cobra sentido la expansión de la matrícula del nivel secundario.

El capítulo educativo durante el primer peronismo

Las transformaciones sociales que se plasmaron durante el primer peronismo alcanzantambiéncampodelaeducación¹⁰. El gobiernorealizaunreordenamiento del sistema educativo centralizando su administración y ampliando el acceso y, al mismo tiempo, introduce innovaciones en los programas oficiales de todos los niveles al incluir contenidos religiosos, nacionales¹¹ y regionales. Basándose en la influencia del espiritualismo, propone una educación integral sustentada en tres pilares: la formación intelectual, física y moral (Dussel y Pineau, 2003). A partir de la promulgación del Segundo Plan Quinquenal, se presentan contenidos vinculados a la doctrina peronista.

La expansión del sistema educativo durante el período fue notable, gracias al interés gubernamental por hacer llegar a la educación a los sectores poblacionales que aún no lograban acceder a la escolaridad. Entre los años 1945-1950 expresaba un aumento del 10% anual, mientras que en el período 1950-55, el incremento fue del 7,7%. Este crecimiento cobra relevancia si se considera que a principios de la década del '40 la extensión y difusión del nivel primario argentino colocaba al país entre los primeros del mundo,

9 Para garantizar la difusión de las obras, pero fundamentalmente de las ideas políticas, el peronismo construyó un dispositivo de propaganda en el que la Secretaría de Informaciones jugó un rol primordial (Gené, 2008).

10 Algunas de las transformaciones del sistema más notorias fueron: reorganización de la educación técnica a través de la creación de la Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje (CNAOP) en tres ciclos: Ciclo Básico, Ciclo Técnico y la Universidad Obrera Nacional (1948); creación de la Secretaría de Educación (1948), posteriormente erigida en Ministerio de Educación -con la sanción de la Ley Orgánica de Ministerios (1949). Estas modificaciones se sumaron a la mejora de los salarios y condiciones laborales de maestros y profesores, cambios en la estructura y contenidos curriculares, así como aumento de construcciones escolares.

11 Las reformas curriculares propuestas para el secundario general en 1947 incluyeron la organización de materias y contenidos con miras a fomentar la formación de la conciencia histórica nacional, "nuestra historia y nuestro idioma" (Southwell, 2018). Según la normativa, la consolidación de un Ciclo Básico fundamentalmente formativo y humanista serviría de base para que los jóvenes desarrollarán sus inquietudes, definieran su vocación y logran comprender su papel en el proceso que conduciría al país a sus más altos destinos.

mientras que el nivel secundario lo situaba entre uno de los últimos (Somoza Rodríguez, 2010). Sin embargo, en la región del Nahuel Huapi el proceso de institucionalización escolar fue más lento¹² (Bandieri, 2005; Sacarelo, 2011, 2016; Lusetti y Mecozzi, 2016) lo que deja al descubierto que la masividad y expansión continúa siendo desigual en los años que aborda este trabajo. Según el censo de 1947, en el territorio de Río Negro, el 21 % de los varones y el 28 % de las mujeres eran analfabetos¹³. Recién el 14 de marzo de 1947 se crea, a través del decreto N°6732/47, el Colegio Nacional de Bariloche, de carácter mixto, con cinco divisiones y presupuesto asignado; siendo el primer signo de atención a la continuidad escolar de los jóvenes de la mano del Estado¹⁴.

La importancia de la inclusión de las y los jóvenes en el circuito educativo venía a dar respuesta a la preocupación social que se expresó desde la década anterior a raíz del crecimiento de la población en los grandes centros urbanos como consecuencia de la migración. Según los datos arrojados por el censo nacional de 1947, el 35% de la población nacional estaba constituida por personas entre 10 y 30 años; en las grandes ciudades este grupo era heterogéneo y estaba atravesado por la división de clases sociales (Acha, 2011).

El peronismo propuso el acceso a la escolaridad media como derecho de los trabajadores y las modificaciones impulsadas, si bien no llegaron a transformar el bachillerato, se vieron plasmadas en la reformulación de la enseñanza técnica, laboral y productiva orientada a disminuir la formación general enciclopédica en favor de asignaturas vinculadas al mundo del trabajo, en consonancia con situar como sujeto escolar preferente a los trabajadores y sus hijos (Southwell, 2018). Al respecto, el primer plan quinquenal la describe:

La enseñanza secundaria debe contemplar de modo muy especial todos aquellos conocimientos de sentido práctico que contribuyen a la formación profesional, desarrollando en gran escala las prácticas en huertas y granjas experimentales, y en talleres de todas clases, dotados de elementos modernos. Urge que la enseñanza se encamine a formar obreros eficientes en todas las especialidades (*Primer Plan Quinquenal*, 1947: 117).

12 Esa morosidad estuvo presente desde la promulgación de la Ley 1420, en 1884.

13 Porcentaje de analfabetos según sexo Provincia de Río Negro, período 1947-1970. Gráfico N°35. Fuente DEC Río Negro en Berardi "La Población de Río Negro 1895-1985", Viedma, s/f

14 Los jóvenes barilochenses habían sido previamente objeto de interés y atención a través de la creación de los denominados clubes escolares y un centro social de recreo y educación popular donde se efectuaban actividades de Educación Física e Higiene, espacios de sociabilidad, actividades culturales, educacionales, patrióticas y asistenciales (Chioconi, 2011). Hay un cambio de la consideración de la niñez y juventud como desvalida o abúlica a activos participantes de la cultura física, en igualdad de condiciones en materia de género y dando relevancia, además, a la recreación y el deporte como contenido (Sacarelo, 2021).

La creación de la Unión de Estudiantes Secundarios

A pesar de la política educativa expansiva que impulsa el peronismo, el profesorado y gran parte del estudiantado secundario y universitario se oponen al gobierno y grafica la polarización de la sociedad argentina que atraviesa todos los espacios públicos. En ese cuadro de situación, el gobierno busca ganar la adhesión de las y los jóvenes estudiantes. Hasta entonces el sector carecía de una organización corporativa de las que promovía Perón para consolidar la formación de la Comunidad Organizada. La organización política de las y los estudiantes concuerda con la idea de contribuir al proyecto de creación de una juventud argentina peronista necesaria para la consolidación de la Nueva Argentina.

La Unión de Estudiantes Secundarios surge como una institución creada para garantizar la formación doctrinaria de los alumnos secundarios (Acha, 2011). El deporte, el turismo y, en menor medida, las producciones culturales son las vías elegidas para promover el asociacionismo vinculado al estudiantado e interpelar políticamente. Forma parte de la estrategia utilizada en el primer peronismo para profundizar “los modos ‘oficiales’ de formar el carácter de los ciudadanos” (Galak, 2017: 56). En ocasión de la inauguración de las dependencias de la rama femenina de la UES en la quinta presidencial de Olivos, Perón señaló que:

la vida moderna quiere mujeres y hombres modernos, que estén a la altura de las necesidades de esta vida de lucha, de trabajo y de triunfos (...) Yo quiero que la Nueva Argentina sea una generación de esa clase, de mujeres y hombres que sepan luchar, que sepan vencer (Revista *UES* N°2, 1954: 4-5.).

Los primeros intentos fallidos de organización de las y los estudiantes de escuelas secundarias de Buenos Aires datan de 1948, pero recién en 1953 se logra configurar a la juventud como categoría cultural y actora política (Manzano, 2010). La implementación a lo largo de todo el territorio nacional fue parcial y extremadamente lenta (Acha, 2011); en la Patagonia norte hasta el momento no se hallaron registros sobre su puesta en marcha. Posiblemente se deba a que estuvo pensada en función de las zonas urbanizadas en las que se manifestaba un desarrollo creciente de la escolarización secundaria¹⁵ (Acha, 2011) y, en San Carlos de Bariloche, su expansión era incipiente. La primera

¹⁵ Hasta el momento se han podido corroborar el funcionamiento de esta organización estudiantil en la Capital Federal y en las localidades de 9 de Julio, Junín, Zárate, Bragado y Chivilcoy (provincia de Buenos Aires); en Chilecito (provincia de La Rioja), Mercedes (Provincia de San Luis), Rosario (provincia de Santa Fe), Laboulaye (provincia de Córdoba), Provincia Presidente Perón (actualmente Chaco), Posadas (provincia de Misiones), San Juan y Río Gallegos (Provincia de Patagonia, actualmente Santa Cruz).

escuela secundaria de la localidad - el "Instituto incorporado Bariloche"- se crea en 1945¹⁶ y se oficializa como primer Colegio Nacional en 1947.

La UES en San Carlos de Bariloche

A partir de 1948 la oferta hotelera en la región de Nahuel Huapi se incrementa. Para ello, el Estado nacional, a través de la Administración de Parques Nacionales y Turismo, adquiere un conjunto de hoteles que - sumados a los hoteles de Llao Llao, Lago Mascaradi y a las hosterías de la Isla Victoria y Pire Hué en el cerro Catedral- pasan a constituir las plazas hoteleras de propiedad estatal. Estos hoteles fueron de similares características a los construidos en la década anterior. A fines de los '40 estos hoteles se destinan al turismo social a través de programas vacacionales impulsados por el gobierno, los sindicatos y la Fundación Eva Perón (Méndez, 2016). Los viajes estudiantiles organizados y promovidos por la UES entre 1953 y 1955 integraron esas propuestas.

En febrero de 1954 la revista de la UES¹⁷ dedica una amplia reseña a los viajes que las y los estudiantes afiliados habían realizado ese verano, y realiza una reseña pormenorizada de la cesión de uno de los hoteles a la organización estudiantil¹⁸, planteando el evento como "otra conquista maravillosa" puesta "a disposición de los afiliados de la UES por el gobierno justicialista de Perón". A lo largo de seis páginas, la narración destaca diferentes aspectos:

...por disposición del Líder de la argentinidad, los muchachos y
muchachas de la Unión de Estudiantes Secundarios iban a recibir

16 El Instituto incorporado Bariloche se oficializó en 1947 como Colegio Nacional Bariloche según el Boletín oficial N° 257, Viedma, mayo de 1947. La misma institución es mencionada como Instituto secundario "Mariano Moreno" en el Semanario Bariloche, donde se señala que comenzó a funcionar el 16 de marzo de 1945 en la ex Escuela Alemana.

17 La revista *UES* contó con 7 números; el primero, aún no hallado, posiblemente fuera publicado en los últimos meses de 1953, y los restantes fueron publicados en los meses de febrero, julio y septiembre de 1954 y febrero, mayo y julio de 1955. Habitualmente tenía una extensión de 24 páginas y contaba con una sección denominada Noticias y Comentarios al final del editorial. El resto de los artículos estaban destinados a difundir las acciones de la entidad (eventos, deportivos y culturales, viajes estudiantiles), la infraestructura (instalaciones deportivas, material deportivo, servicios de alojamiento y comedor, teatro y cine), y los discursos de Perón destinados a la organización y la juventud. En las 6 revistas se publicó sólo un artículo referido a la difusión de la doctrina, denominado "Segunda conferencia sobre el 2° Plan Quinquenal en la UES masculina, La Doctrina Nacional", cuyo contenido era la síntesis de la versión taquigráfica de la conferencia pronunciada por Héctor Basile (Revista *UES* N°2, pp.23-24).

18 Según refiere la carta al lector de la Sra. Cervelo, publicada en el diario digital *Bariloche 2000* del 25 de marzo de 2008 el predio fue cedido por el presidente Juan Domingo Perón en 1953 al Ministerio de Educación, dentro del marco del Plan Quinquenal, con el objetivo de facilitar el acceso a las zonas y centros turísticos argentinos a todos los escolares y estudiantes del país.

un magnífico y amplio hotel, sede en lo futuro de cuántos jóvenes, quieran pasar sus vacaciones junto al lago Nahuel Huapi (Revista UES N°2, febrero 1954: 20).

Según se pudo corroborar, la información publicada es errónea, ya que el mencionado hotel se encuentra a orillas del lago Moreno. Se trata de un hotel construido con anterioridad y que se destinó al área de educación. Es probable que, en los últimos años del segundo mandato de Perón, el hotel haya albergado exclusivamente contingentes de estudiantes secundarios.

La ceremonia de cesión del hotel "8 de octubre" a la organización se celebró el 18 de enero de 1954 y participaron delegaciones estudiantiles arribadas desde todos los puntos del país, autoridades locales e inclusive el cónsul de la República de Chile. También participaron, según refiere la revista, autoridades militares, eclesiásticas, gremiales y de la UES. El acto comenzó con la bendición del hotel a cargo de monseñor Seraffini.

En la reseña del evento también se hace referencia al lujo de las instalaciones y lo vincula con la conquista de derechos:

...el general Perón ha acostumbrado a los hombres y mujeres de la Argentina a vivir hoy dentro del ámbito de una realidad que ayer -no hace más de 10 años - se nos antojaba sueño. Sólo en el campo del turismo estudiantil el gobierno justicialista ha invertido millones de pesos (Revista UES N°2, febrero 1954: 20).

En la descripción del evento se condensan varios tópicos. Además de considerar a los viajes estudiantiles como la manifestación de la ampliación de derechos impulsada por el peronismo, da lugar a la descripción de los diversos actores - el líder, los jóvenes estudiosos de la Nueva Argentina - como portadores de atributos que los sitúa como modelos identificatorios. Además, recupera a la región situándola en el lugar de esplendor y escenografía natural para la práctica de los deportes invernales:

Los muchachos y niñas de la Nueva Argentina, que valoran cuánto ha hecho el presidente de la República en materia educacional y cultural y en el orden de los beneficios materiales y espirituales, saben expresar su gratitud porque son puros de sentimientos, y porque son buenos como él los quiere: por jóvenes y por argentinos. (...) Ellos prueban que en la Nueva Argentina de Perón partir es remontar un vuelo, abrir el espíritu a los grandes panoramas de las bellezas geográficas que ahora sí están habitados por una juventud pujante, feliz, renovadora de las eternas esencias humanísticas (Revista UES N°2, febrero 1954: 9).

Siguiendo la misma línea, alude al confort de los hoteles destinados a los contingentes estudiantiles, como un modo de poner el foco en la política de ampliación de derechos:

Hasta los detalles de atención más mínimos han merecido preferente dedicación. Salidas de Buenos Aires hasta los lugares de vacaciones aludidos, se han previsto todas las contingencias. Así, se torna digno y agradable, proporcionando instantes de sana expansión física y espiritual. Hoteles confortables, con los últimos adelantos en la materia, sirven de alojamiento a los grupos de veraneantes, que matizan su estadía con excursiones a lugares de paseo y estudio, enriqueciendo su cultura y fortaleciendo su cariño a la patria (Revista *UES* N°2, febrero 1954: 10).

Tanto los elementos señalados en la narración como el estilo discursivo son característicos de la estrategia de propaganda desplegada por el gobierno peronista.

Según se describe en otro número de la revista las y los estudiantes que viajaron en invierno de 1954 accedieron a un curso especial de esquí en el cerro Catedral coronado con una competencia entre las y los asistentes al curso. Además, se cuenta el modo en que eran elegidos las y los integrantes de esos contingentes: las autoridades de la Unión de Estudiantes Secundarios seleccionan al estudiantado teniendo en cuenta la capacidad deportiva y aptitudes físicas de las y los participantes del viaje.

El artículo periodístico también detalla las actividades organizadas al retornar de la práctica de esquí: en el hotel se proyectan para las y los jóvenes películas cinematográficas, escuchan "discos" y juegan ajedrez, damas y ludo. "Por la noche bailábamos un ratito y en seguida a la cama, que al día siguiente nos aguardaban laderas nevadas, con su atracción mayúscula y... con sus caídas mayúsculas también" (Revista *UES* N°4, septiembre 1954: 18).

La Unión de Estudiantes Secundarios provee a los y las estudiantes los elementos necesarios y del vestuario apropiado para las prácticas, lo que queda reflejado en las fotografías que acompañan la reseña:

...todos ellos viajaron como es de suponer animados por el mejor espíritu deportivo y de camaradería como es costumbre en todos los asociados de la UES, cumpliendo de esta forma con los propósitos que persigue el general Perón en pro del mayor fomento del deporte argentino (Revista *UES* N°4, septiembre de 1954: 19).

La importancia otorgada por el gobierno nacional a la formación integral de la juventud estudiosa pone de manifiesto los recursos destinados a esas acciones y quedan expresados en las reseñas de los viajes estudiantiles publicadas en las revistas de la UES. Según se señala en la revista, en la temporada de verano 1952- 1953 la entidad financió a treinta y dos mil veraneantes; en 1954, treinta y seis mil ochocientos; y 1955 cuarenta y cuatro mil novecientos cuarenta y ocho; y se refiere a las futuras acciones en ese campo

(...) el programa de la UES continúa englobando en sus contingentes a estudiantes de otras instituciones técnicas y universitarias. Y aún y siempre han de continuar así, en automática progresión. Porque ahora sí, puede decirse también, en la Nueva Argentina: "juventud, divino tesoro"
(Revista *UES* N°4, septiembre 1954: 23).

Conclusiones

El presente artículo es el primer avance de una investigación acerca de la finalidad de la creación de la Unión de Estudiantes Secundarios en el primer peronismo y tomó como punto de partida los viajes educativos organizados por la entidad a la ciudad de San Carlos de Bariloche. El análisis de las fuentes arroja luz a la hipótesis de que el sentido de la creación de la (UES) fue parte de la política de democratización y buscaba la finalidad de incidir en la formación estética, política y ciudadana de las y los jóvenes estudiosos. Esa formación se sustentó en la promoción del turismo estudiantil, la práctica deportiva y de diversos productos culturales. A través de ella, la organización interpelaba a las y los jóvenes que se convertirían en las y los dirigentes responsables de consolidar la Nueva Argentina en el futuro.

El corpus documental visibiliza, además, la perspectiva de género que se postulaba para el sector. Las y los estudiantes del nivel secundario accedían a los viajes y compartían por igual las actividades deportivas y las instalaciones hoteleras.

Asimismo, las fuentes expresan la potencia del territorio como heterotopía, ya que expresan las regularidades, discontinuidades, narrativas y configuraciones que hicieron posible la recreación de espacios con nuevas lógicas. En ese sentido, los viajes estudiantiles a San Carlos de Bariloche se constituyeron en la metáfora de la ampliación de derechos que impulsaba la política peronista e integraba parte de la propaganda de gobierno. El paisaje de ensueño, la práctica del esquí y las comodidades del hotel, denotaban la posibilidad de goce de regiones y actividades que hasta ese momento habían sido sólo disponibles a la élite.

Por último, y centrándonos en el hotel "8 de octubre", se trata de una construcción que representaba un modelo de país que se resignificó a lo largo del tiempo.

Al respecto, el avance de la investigación nos abre algunos interrogantes: ¿Cuándo fue construido? ¿En qué año se cedió al Ministerio de Educación? ¿La cesión del predio a la UES fue parte de la propaganda de gobierno para impulsar la entidad? ¿Cuál fue el destino que tuvo con posterioridad?

Referencias bibliográficas

- Acha, Omar. (2011). *Los muchachos peronistas. Orígenes olvidados de la Juventud Peronista (1945-1955)*. Buenos Aires: Planeta.
- Almada, Cecilia (2019). *Infancias peronistas*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2021). Prólogo de *Desandando pasados. Escuelas, cuerpos, museos y narrativas en diálogo. (Norpatagonia, siglo XX)*, Buenos Aires: Prometeo. (En edición).
- (2021) "Deporte, masculinidad e identidad nacional en el primer peronismo", en "*Hombres en Movimiento. Deporte, Cultura Física y Masculinidades*", Sharadrogsky, Pablo (compilador). Buenos Aires: Prometeo. (En edición).
- Bandieri, Susana. (2005). *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Berardi (s/f) *La Población de Río Negro 1895-1985*. Viedma.
- Bustillo, Exequiel. ([1968] 1999). *El despertar de Bariloche*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Chiocconi, María y otros. (2011). "Atraer para educar recreando. La Dirección de Parques Nacionales", en *Historias en Movimiento*. Rosario: Prohistoria.
- Dussel, Inés y Pineau, Pablo (2003). "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo", en *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna, pp.107-176.
- Foucault, Michel. ([1967] 1984). De los espacios otros "Des espaces autres", Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité, n 5*, octubre de 1984. Traducida por Pablo Blitstein y Tadeo Lima.
- Galak, Eduardo. (2017). Educar (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física en noticieros cinematográficos. En *Gregorio Weinberg: escritos en su honor: Premio Gregorio Weinberg a la Investigación en Historia de la Educación, la Ciencia y la Cultura Latinoamericanas* (pp. 55-74). Buenos Aires: CLACSO.
- Gené, Marcela ([2005] 2008) *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidad de San Andrés.
- Lusetti, Liliana y Mecozzi, Cecilia. (2016). "La Argentina en la escuela

patagónica”, en *Tiempo de jugar, tiempo de aprender*, Buenos Aires: Prometeo. Manzano, Valeria. (2010). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Méndez, Laura (2010). *Estado, frontera y turismo. Historia de San Carlos de Bariloche*, Buenos Aires: Prometeo.

----- (2016). “Turismo de élite y turismo social en el “Edén de América”. El Parque Nacional Nahuel Huapi entre 1934 y 1955”, en *Revista Textos y contextos desde el sur*. N° 4, Vol II (2), julio 2016, pp. 13- 30.

<http://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/textosycontextos/article/view/35/34>

Núñez, Gabriela. (2014). “La región del Nahuel Huapi en el último siglo. Tensiones en un espacio de frontera”, en *Revista Pilquen*, Año XVI • Vol. 17 N° 1, pp. 1-14.

Piantoni, Giuletta y Pierucci, Liliana (2021). “Paisaje, Nación y Turismo: La política de promoción de los Parques Nacionales de la Norpatagonia (1934-1955)”, en *Desandando pasados. Escuelas, cuerpos, museos y narrativas en diálogo. (Norpatagonia, siglo XX)*, Buenos Aires: Prometeo. (en edición).

Piglia, Melina. (2012). “En torno a los Parques Nacionales: primeras experiencias de una política turística nacional centralizada en la Argentina (1934-1950)”, en *Pasos, revista de turismo y patrimonio cultural*, Vol. 10 N° 1, pp. 61-73.

Rodríguez, Fermín. (2010). *Un desierto para la nación. La escritura del vacío*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.

Sacarelo, Cristina. (2011). “Escuelas, territorios y cuerpos: la región del Nahuel Huapi”, en *Historias en Movimiento*. Rosario: Prohistoria.

----- (2016). “De territorios, regiones, escuelas ...y Educación Física”, en *Tiempo de jugar, tiempo de aprender*, Buenos Aires: Prometeo.

----- (2021). “Bitácora de la Educación Común entre 1930 y 1955. Cuerpos infantiles y juveniles en la región andina del Territorio del Río Negro”, en *Desandando pasados. Escuelas, cuerpos, museos y narrativas en diálogo. (Norpatagonia, siglo XX)*, Buenos Aires: Prometeo. (en edición).

Scarzanella, Eugenia. (1998). “El ocio peronista: vacaciones y turismo popular en Argentina (1943-1955)”, en *Entrepasados Revista de Historia*. Año VII N°14, 65-86

Somoza Rodríguez, Miguel. (2010). “Educación y movimientos populistas en América Latina: una emancipación frustrada”, en *Revista Historia de la Educación*, Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Southwell, Miryam. (2018). “Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en argentina: notas sobresalientes del siglo XX”, en *Revista História*

da Educação / History Education Journal, v. 22, n. 55, maio/ago. pp.18-37.
Torre, Juan Carlos y Pastoriza, Elisa (2002), "La democratización del bienestar",
en *Los años peronistas (1943-1955)* (Vol. 8). España: Sudamericana, pp.257-
312.

Fuentes

Decretos del Poder Ejecutivo y resoluciones de la Gobernación del Territorio de Río Negro. Boletín oficial N° 257, Año XXXI. Viedma, mayo de 1947.

Diario Bariloche 2000, <https://www.bariloche2000.com>, 25 de marzo 2008.

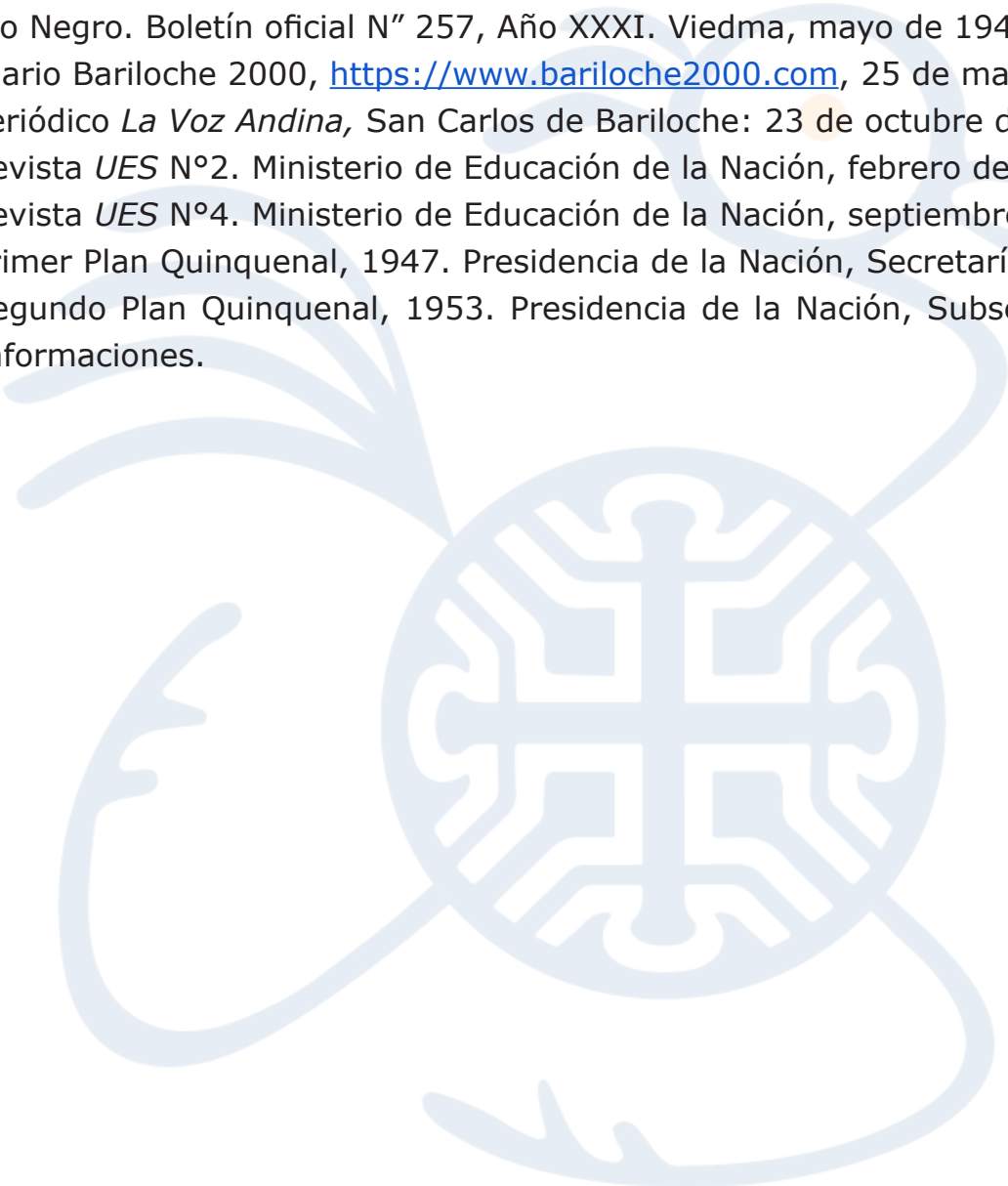
Periódico *La Voz Andina*, San Carlos de Bariloche: 23 de octubre de 1948.

Revista *UES* N°2. Ministerio de Educación de la Nación, febrero de 1954.

Revista *UES* N°4. Ministerio de Educación de la Nación, septiembre de 1954.

Primer Plan Quinquenal, 1947. Presidencia de la Nación, Secretaría Técnica.

Segundo Plan Quinquenal, 1953. Presidencia de la Nación, Subsecretaría de Informaciones.



-La participación vecinal en las políticas deportivas y recreativas en la Ciudad de Córdoba, Argentina

Marcos Griffa y Gustavo R. Coppola, Equipo de investigación "Políticas públicas de recreación en la Provincia de Córdoba", Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba.

Resumen

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Políticas públicas de recreación en la provincia de Córdoba" que se lleva adelante desde la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba.

En esta oportunidad, se presenta un primer análisis sobre la participación de los centros vecinales en las políticas deportivas y recreativas locales. Se utilizó para ello informes de gestión y documentación institucional, así como también la Carta Orgánica Municipal y las ordenanzas que contemplan la participación de los centros vecinales en la gestión de las políticas públicas.

A pesar de los cambios de gestión y de denominación de los programas recreativos y deportivos, se observa una continuidad en las lógicas de implementación de los mismos. Si bien podríamos considerar aquí un modelo de gestión asociada, se considera que la participación de los centros vecinales refiere más a un uso pragmático e instrumental de su figura, que de sus capacidades de gestión y acción territorial.

Los centros vecinales no participaron ni del diseño ni del control de las políticas, sino sólo de su implementación a través de la cesión de instalaciones para el desarrollo de las actividades.

En este sentido, la gestión asociada más que una experiencia de participación democrática en lo local pareciera quedarse sólo en un enunciado o declaratoria de buenas intenciones.

Un segundo aspecto analizado refiere a la masificación del programa. La ampliación de su cobertura a nuevos barrios y "beneficiarios/as" derivó en la incorporación de profesionales de la educación física a los equipos municipales, conformados inicialmente por jóvenes monitores deportivos-recreativos formados por la Municipalidad. Se observa que esta mayor cobertura del programa consolidó una lógica de implementación de la política que actuó en detrimento no sólo de una participación real de los centros vecinales sino también de las condiciones laborales de monitores y profesionales.

Introducción

Córdoba es una ciudad ubicada en la región centro de la Argentina continental. Tiene una superficie de 576 km² y es el segundo centro urbano del país con

una población, según el Censo Nacional 2010, de más 1.300.000 habitantes, lo que representa más del 40% de la población provincial.

En el 2019, la población estimada según proyecciones oficiales fue de 1.430.000, distribuidos en 502 barrios. Un dato relevante es que la ciudad de Córdoba tiene una población mayor a 18 provincias argentinas¹.

Los centros vecinales se constituyen en uno de los principales ámbitos de participación directa de los vecinos, cobrando protagonismo en las décadas del 80 y 90 a partir de las políticas de descentralización de la ciudad.

En esta oportunidad, analizaremos la participación de los centros vecinales en las políticas deportivas y recreativas locales, más específicamente, en el Programa de Deportes y Recreación en los Barrios (1982-2011) y en el Programa Circuito Deportivo Barrial (2011-2019), de la Municipalidad de Córdoba.

Asociacionismo y vecinalismo en Córdoba

En las primeras décadas del siglo pasado, en los barrios de la ciudad de Córdoba se conformaron diversas instituciones y entidades que desarrollaron una intensa vida social y cultural: bibliotecas populares, clubes barriales y centros vecinales, entre otros. Si bien muchos de los clubes centraban su oferta y dinámica institucional alrededor del fútbol, algunos de ellos fueron incorporando nuevas prácticas deportivas, sociales y recreativas que diversificaron las fuentes de sociabilidad e identificación de sus asociados y del barrio (Reyna, 2018).

En cuanto a los centros vecinales, en 1936 existían 34 centros reconocidos por el municipio, ampliándose a 80 en 1951 y a 123 en 1954, lo que Ortiz Bergia (2016) señaló como una segunda expansión del "fomentismo vecinalista" en Córdoba.

A nivel nacional, durante este período, el deporte fue jerarquizado, promoviendo el acceso popular, así como también la profesionalización de éste. Los clubes tuvieron un nuevo impulso mediante la provisión de créditos, subsidios y la colaboración de las agencias estatales, lo que les permitió efectuar mejoras, construir nuevas instalaciones y realizar nuevas actividades (Marcilese, 2009). Seara (2015) sostiene que muchos clubes fundados en esta época en Córdoba adoptaron la denominación de "Club Social y Deportivo", no de forma azarosa, sino emparentada con el nuevo paradigma de país.

Hacia fines de los 60 y comienzos de los 70 los barrios de Córdoba se convirtieron en escenarios de activa militancia política, en un creciente proceso de oposición al gobierno de facto, y también por ello, de una mayor represión estatal y paraestatal (Solis, 2016).

1 <https://gobiernoabierto.cordoba.gob.ar/data/datos-abiertos/categoria/indicadores-socio-economicos/documento-cordoba-una-ciudad-en-cifras/13>

Desde antes del golpe de 1976², y profundizado a partir de éste, los centros vecinales fueron también escenarios de disputa territorial entre diferentes agrupaciones políticas que se traducían en la lucha por sus conducciones, y de acción estatal a través del recurso de las intervenciones para desalojar a quienes el ejecutivo consideraba autoridades no convenientes. Una vez instaurada la dictadura, tal como sostiene Solís, este recurso a la intervención de los centros vecinales “dejará de ser de uso discrecional para convertirse en la orientación permanente de las políticas municipales para los entes vecinales, convalidada por la implementación de una ordenanza regulatoria aprobada hacia 1980” (Solís, 2016: 185).

Días antes de la aprobación de esta ordenanza, un fallo de la cámara de Apelaciones de la Justicia Municipal de Faltas sostenía que el poder de la policía municipal también era válido en lo referido a los clubes deportivos o de recreación, debiendo velar por la seguridad, salubridad y moralidad de las actividades que allí se realicen (Solís, 2016: 190).

Esta ordenanza municipal N° 7178 regulará a los centros vecinales hasta 1985. Sus funciones y objetivos atribuidos en esta ordenanza a los centros vecinales es bastante genérica, aunque lo llamativo (y no tanto, si atendemos al contexto de su sanción) es que faculta a la Dirección de Asuntos Vecinales antes de dar por aprobada la creación de un centro vecinal, verificar no sólo sus requisitos formales sino también “las condiciones personales de los integrantes de las comisiones elegidas frente a las previsiones de esta ordenanza a cuyo fin podrá requerir a la comisión o a otros organismos públicos los informes que le fueren menester” (Solís, 2016: 192), en clara y manifiesta intención de controlar y depurar la integración de las comisiones.

A partir de la reforma de 1987 los centros vecinales tendrán rango constitucional en la provincia de Córdoba. En su artículo 183 inciso 5 el texto constitucional estableció entre los requisitos para la sanción de las Cartas Orgánicas Municipales, “el reconocimiento de Comisiones de Vecinos, con participación en la gestión municipal y respetando el régimen representativo y republicano”³. En los 90 los centros vecinales tendrán una activa participación en los procesos de descentralización de la ciudad, que habían sido iniciados en los 80 con el sistema educativo municipal y la creación de centros culturales (CC Mercado Gral. Paz, CC Mercado San Vicente, CC Paseo de las Artes), diseñados por el arquitecto Miguel Ángel Roca, por entonces secretario de Desarrollo Urbano del

2 El Navarrazo produce una eclosión en las participaciones populares y lógicamente vecinales, el golpe genera un cierre de las actividades de participación y en algunos casos pone a sus secuaces como “dirigentes”.

3 Constitución de la Provincia de Córdoba, 1987. Recuperado en: <https://legislaturacba.gob.ar/wp-content/uploads/2020/07/Digesto-Constitucional-de-la-Provincia-de-Cordoba.pdf>

municipio (1991-1993), y quien también estuvo a cargo de esta secretaría en el último gobierno de facto⁴. Fue Roca también el encargado de proyectar los primeros nueve Centros de Participación Comunal (CPC)⁵, marca distintiva de la gestión de Rubén A. Martí en sus políticas de participación y descentralización⁶. En las últimas décadas, y a partir de los cambios de gestión municipal, los centros vecinales volvieron a ser escenarios de disputa territorial.

Según el informe de gestión del 2006, respecto a la "actividad vecinal", se indica que se realizaron 120 elecciones de nuevas autoridades, 150 centros vecinales inactivos normalizaron sus actividades, 30 son los centros y comisiones vecinales creadas y 50.000 vecinos votaron en los últimos 30 meses.⁷

En el informe de gestión 2011-2018 se indica que a fines de 2011, de los 291 centros vecinales constituidos, sólo el 38% gozaba de autoridades vigentes y de "normal funcionamiento", y que algunos "no promovían acciones de desarrollo humano ni social y, en muchos casos, las entidades perseguían intereses partidarios y sectoriales o, peor aún, sus sedes eran utilizadas para fines ilícitos".⁸

En diciembre de 2015, estaban constituidos 312 centros vecinales, el 91,5% con autoridades vigentes (282 centros), se realizaron 133 procesos electorales y 87.000 vecinos fueron electores en las mismas.

En la actualidad, existen en la ciudad 314 centros vecinales y comisiones de vecinos, por lo que más del 60% de los barrios de la ciudad cuentan con este tipo de organización en su territorio.⁹

La participación de los centros vecinales en la Carta Orgánica Municipal

Tal como sostiene Lello (2013), la vigencia legal de mecanismos de participación política no garantiza su apropiación por parte de la ciudadanía ni nada dice de la intensidad ni de la calidad de las prácticas participativas en la esfera pública.

4 Roca, al igual que Cafferata, habían sido funcionarios del entonces intendente de facto Alejandro Gavier Olmedo.

5 <http://www.xn--hitosdiseocordoba-nxb.com.ar/hito/centros-de-participacion-comunal>

6 A partir del Plan de Modernización de la Administración Municipal y del Programa de desconcentración y descentralización administrativa municipal (Ordenanza N° 8816/92), se crearon 12 Centros de Participación Comunal, ubicados en distintos barrios de la periferia de la ciudad.

7 https://gobiernoabierto.cordoba.gob.ar/media/datos/C%C3%B3rdoba_una_ciudad_en_cifras_2006.pdf

8 Informe de Gestión 2011-2018. Dirección de Políticas Vecinales.

9 <https://gobiernoabierto.cordoba.gob.ar/data/datos-abiertos/categoria/centros-vecinales/listado-de-centros-vecinales/51>

En 1995 la ciudad de Córdoba sanciona su Carta Orgánica, convirtiéndose así en la primera ciudad de América Latina con más de un millón de habitantes en tener su constitución local (Hernández, 2005).

Según lo expresa esta norma, la participación es una de las formas bajo las cuales se organizan las instituciones del Municipio, tal como se establece en su artículo 4, en el que se indica que el mismo “organiza sus instituciones bajo la forma representativa, republicana, democrática y participativa de acuerdo con las declaraciones, derechos y garantías establecidos en las Constituciones de la Nación, de la Provincia y esta Carta Orgánica”¹⁰.

Así también, la participación tiene un apartado específico en la Carta Orgánica, ya que en su artículo 16 se enuncia que “el Municipio promueve y garantiza la participación política y social de los vecinos en el desarrollo de la política local, respeta su capacidad para aportar ideas y propuestas que mejoren su funcionamiento y crea los institutos y organizaciones necesarios que posibiliten el ejercicio de ese derecho.”

Como se observa, la participación es reconocida como un derecho, pero también como un deber. Ello se explicita en el artículo 9, respecto a los derechos y deberes de los vecinos, donde se establece que éstos gozan del derecho, entre otros, a “participar política, económica, social y culturalmente en la vida comunitaria” y a “acceder equitativamente a los servicios públicos, participar en su control y gestión”; y en su artículo 12 en el que se indica, entre los deberes de los vecinos, “participar en la vida ciudadana”.

El artículo 15, por su parte, refiere a la planificación de la política pública, y allí se expresa que “es deber del Municipio promover la planificación integral como un instrumento flexible tendiente a establecer estrategias de desarrollo local”, en pos de lograr una ciudad “funcionalmente equilibrada, integrada y articulada con su entorno metropolitano, ambientalmente sustentable, socialmente equitativa y con una participación efectiva de sus vecinos”.

Como se observa, la participación vecinal en el desarrollo de la política pública, o bien podríamos entender, en el ciclo de la política pública, está expresado en el texto normativo.

Como sostiene Martínez Noguera (1997, en Zeller, 2007), entendidas como ciclo de acción, las políticas gubernamentales constituyen un proceso, que, en sus distintas etapas, requiere actividades de formulación, ejecución, seguimiento, evaluación y eventualmente de la reformulación de objetivos y acciones.

La Carta Orgánica reconoce la participación organizada de los vecinos, a través

de la formación y funcionamiento de Centros Vecinales y Comisiones de
10 Carta Orgánica Municipal de la Ciudad de Córdoba. Recuperado en: http://www.nuestracordoba.org.ar/sites/default/files/Carta_Organica_Ciudad_de_Cordoba.pdf

Vecinos.

Respecto a los centros vecinales, los mismos están definidos en el artículo 42 como "asociaciones que adquieren su personería jurídica a través del organismo municipal competente que supervisa su funcionamiento institucional"¹¹, y las comisiones de vecinos, en su artículo 17, son entendidas como "asociaciones de vecinos representativas de los sectores no consolidados, así como también de sectores que no tengan aún definidos y establecidos sus límites y nomenclatura como barrio"¹².

En el apartado referido a la "participación vecinal", en su artículo 148, la Carta Orgánica señala las funciones definidas a centros vecinales y comisiones de vecinos, reafirmando la atribución de "participar en la gestión municipal mediante la presentación de peticiones, inquietudes y sugerencias, la formulación de programas de desarrollo comunitario y la defensa de los intereses de los vecinos de su sector"¹³, así como también "colaborar activamente en los procesos de planificación, desconcentración y descentralización"¹⁴.

Las políticas de descentralización municipal

Como ya indicamos anteriormente, en las décadas de los 80 y 90 los centros vecinales tuvieron una activa participación en los procesos de descentralización de la ciudad.

Respecto a la descentralización, la Carta Orgánica le dedica un apartado especial, indicando en su artículo 153 que "el Municipio coordina y promueve la descentralización de la gestión como instrumento para propender a un gobierno eficiente y fortalecer la participación vecinal"¹⁵, creando para ello "organismos territoriales de gestión descentralizada", es decir, los Centros de Participación Comunal (CPC).

En cada uno de estos organismos territoriales funcionan las Juntas de Participación Vecinal (JPV), con participación de los Centros Vecinales, tal como señala el artículo 155.

Entre las atribuciones de las JPV, según artículo 156, se reconoce las de "canalizar la participación de los habitantes de la jurisdicción a la que pertenecen", "proponer al Departamento Ejecutivo las prioridades barriales", "ejecutar obras, servicios o programas con autorización del Municipio y conforme a la legislación vigente", "colaborar en el control de gestión de los servicios públicos que se prestan en el ámbito de su jurisdicción", "ejercer los mecanismos de participación y opinión sobre programas, proyectos y todo otro asunto que sea

11 Ídem

12 Ídem

13 Ídem

14 Ídem

15 Ídem

de interés de los vecinos de su jurisdicción o que las autoridades municipales pongan en su conocimiento o sean sometidos a su consideración”¹⁶.

Por su parte, la ordenanza vigente de los Centros Vecinales N° 10713, decreto reglamentario 2653/04, define a éstos como “asociaciones de vecinos sin fines de lucro, con participación en la gestión municipal, representativas de los vecinos del barrio o sector de su jurisdicción, constituidos para la satisfacción de sus necesidades comunes y el mejoramiento de su calidad de vida, sobre la base de principios de participación democrática, colaboración y solidaridad vecinal”¹⁷.

En su artículo 2 indica que “la Municipalidad de Córdoba reconoce, garantiza y promueve la formación y funcionamiento (...) en el marco de un Estado local participativo y descentralizado”¹⁸. Entre las funciones que explicita para los Centros Vecinales en el artículo 3 se destacan la de “convenir acciones con el gobierno municipal, y participar de su gestión mediante la presentación de peticiones, inquietudes y sugerencias”, “colaborar y participar activamente en los procesos de planificación, desconcentración y descentralización municipal”, “impulsar e intervenir en programas asistenciales, culturales, y de capacitación de los vecinos”, “participar en el control de servicios públicos municipales” y “ceder las instalaciones del Centro Vecinal al Municipio para la ejecución de programas de interés vecinal, previa firma de convenio a tal efecto”¹⁹.

Quizás esta última función, tal como veremos en el apartado a continuación, es la que ha prevalecido en cuanto a la participación de los centros vecinales, en gestión asociada con el Estado local, en las políticas de recreación y deporte social en los barrios.

Este concepto de gestión asociada está presente en la ordenanza N° 11448, y su decreto reglamentario 563/2009 de las Juntas de Participación Vecinal (JPV) donde se las define, en su artículo 2, como el “Instituto Público Municipal de Gestión Asociada entre el Centro de Participación Comunal (C.P.C), los Centros Vecinales, las Comisiones de Vecinos, las instituciones educativas y religiosas y las organizaciones sin fines de lucro de la sociedad civil que desarrollan sus

16 Ordenanza Juntas de Participación Vecinal. Recuperado en: https://gobiernoabierto.cordoba.gov.ar/media/datos/ORDENANZA_DE_JUNTAS_DE_PARTICIPACION_VECINAL.pdf

17 Decreto reglamentario de la Ordenanza de los Centros Vecinales N° 10713. Recuperado de: <https://servicios.cordoba.gov.ar/DigestoWeb/Page/Documento.aspx?Nro=7700>. Esta ordenanza se sancionó durante la gestión de Luis Juez (2003-2007), quien procuró lograr una inserción mayor en los centros vecinales que tenían mucha ascendencia con el ex intendente Rubén Martí (1991-1999).

18 Ídem.

19 Ídem.

actividades dentro del ámbito territorial del C.P.C.”²⁰.

En su artículo 20 se establecen las Comisiones Temáticas presentes en la agenda de las JPV, definidas como “instancias de estudio, investigación y elaboración de propuestas temáticas”²¹. Una de las áreas temáticas que encontramos allí es la de Deportes y Recreación. Ahora bien, como veremos a continuación, a partir del análisis de la participación de los centros vecinales en las políticas recreativas y deportivas barriales, en los hechos se ha desarrollado un tipo de gestión asociada de baja intensidad, en tanto los centros vecinales interaccionaron con el Estado como meros beneficiarios de las políticas definidas por éste.

La participación vecinal en los programas de recreación y deporte social

A continuación, analizaremos brevemente la participación de los centros vecinales en la implementación del Programa de Deportes y Recreación en los Barrios y el Programa Circuito Deportivo Barrial.

El Programa de Deportes y Recreación en los Barrios se crea en 1982, durante la intendencia de facto de Eduardo Cafferatta, y bajo la responsabilidad del por entonces director de deportes Ricardo Pasaglia.

En otro artículo (Griffa, 2021), describimos con mayor detalle este programa, pero en esta oportunidad nos interesa ocuparnos de la participación que han tenido los centros vecinales en la implementación de este, durante las diferentes gestiones municipales²².

Desde sus inicios, el programa contempló la construcción de playones deportivos en centros vecinales y la continuidad de la formación de monitores deportivos-recreativos iniciada en 1981 desde la Escuela Municipal de Deportes, destinada a jóvenes referentes barriales.

Aunque a partir de las políticas de descentralización municipal se asignaron recursos a los centros vecinales y se dotó de infraestructura básica para la práctica deportiva y recreativa de carácter social, en los barrios y en los CPC. Cabría preguntarse si estos procesos fueron de descentralización (política) o

20 Ordenanza de Juntas de Participación Vecinal. Recuperado en: https://gobiernoabierto.cordoba.gob.ar/media/datos/ORDENANZA_DE_JUNTAS_DE_PARTICIPACION_VECINAL.pdf. Reglamento de Juntas de Participación Vecinal. Recuperado en: https://gobiernoabierto.cordoba.gob.ar/media/datos/REGLAMENTO_JPV.pdf

21 Ídem.

22 En el período de desarrollo de este programa, han estado al frente de la municipalidad Ramón Bautista Mestre (1983-1991), Rubén Martí (1991-1999), Germán Kamerath (1999-2003), Luis Juez (2003-2007) y Daniel Giacomino (2007-2011).

de desconcentración (administrativa)²³. La construcción de los CPC durante la gestión de Rubén Martí en la década del 90 tenía en sus fundamentos una clara voluntad descentralizadora, que fue encontrando sus límites en las disputas internas de su propio partido y en el avance de un discurso opositor a nivel provincial que intentó horadar esta iniciativa.

En lo que respecta a los programas que son objeto de análisis en este artículo, como se observará, los centros vecinales no participaron ni del diseño ni del control de las políticas, sólo de su implementación cediendo las instalaciones para el desarrollo de las actividades.

A lo largo de la década del 90 el Programa de Deportes y Recreación en los Barrios se desarrolló, a través del Plan de Deportes y Recreación en Playones, el Programa Depor-Barrio y el Plan Municipal de Iniciación Deportiva, ampliando su cobertura a nuevos barrios y vecinos "beneficiarios". Ello derivó en la incorporación de profesionales de la educación física a los equipos municipales, conformados inicialmente por los jóvenes monitores²⁴.

La masificación del programa y la calidad de la participación vecinal es una de las tensiones que sería preciso analizar en el desarrollo de este.

Una mayor cobertura del programa consolidó una lógica (Alford y Friedland, 1991, en Zeller, 2007)²⁵ de implementación de la política que actuó en detrimento no sólo de una participación real de los centros vecinales sino también de las condiciones laborales de los monitores y profesores de educación física. Como veremos más adelante, el "becario" será una figura contractual que se instalará en el devenir de estos programas.

En el 2011, en la primera gestión a cargo de Ramón Javier Mestre, se crea la Subsecretaría de Deportes y Recreación, a cargo de Daniel Gracco, y el Programa de Deportes y Recreación en los Barrios toma un nuevo impulso, cambiando su denominación por "Programa Circuito Deportivo Barrial" (CDB). Se incorporan más profesionales, se amplía nuevamente su cobertura a otros barrios y se extiende la franja etaria de los destinatarios, participando también adolescentes y adultos, tal como había sucedido eventualmente en la gestión de Rubén Martí.

23 Siguiendo lo planteado por Harnecker (2003), la descentralización implica la participación popular, en el sentido de participar en la toma de decisiones y control de las políticas.

24 Esta información, y otros datos referidos al Programa de Deportes y Recreación en los Barrios, fueron extraídos del Informe de Gestión de la Dirección de Deportes y Recreación de la Municipalidad de Córdoba, período 1992-1999.

25 Siguiendo a Alford y Friedland (1991, en Zeller, 2007) entendemos por lógica a "un conjunto de prácticas (conductas, formas institucionales, ideologías) que tienen funciones sociales y son defendidas por intereses políticamente organizados. Los actores individuales pueden no ser conscientes de esas lógicas" (p.13).

Si bien se incorporan nuevos profesionales, como ya señalamos, muchos lo hacen en calidad de becarios, lo que marca la precariedad en cuanto a las condiciones laborales y contractuales. En el período 2012-2019, el equipo municipal del CDB pasa de 28 a 81 profesionales, de 7 a 20 los profesionales de planta, y de 18 a 60 los becarios. Es decir que al finalizar la gestión de Ramón Javier Mestre en el 2019, los becarios conformaban el 74% del equipo municipal del programa.²⁶

Ahora bien, tal como se observa en las cartillas de difusión del programa, las convocatorias a las actividades se realizaban a través de los centros vecinales y las instituciones barriales. Podríamos decir que más allá de estas convocatorias y la cesión de sus instalaciones para el desarrollo de las actividades, la participación de los centros vecinales es casi nula.

Si analizamos el proyecto escrito, en sus diversas versiones dependiendo del año en curso, ni en la fundamentación ni en los objetivos del programa hay referencias a la participación de los centros vecinales. Sólo una mención en el listado de objetivos que se explicitan en un documento del año 2015, que refiere a “fomentar el establecimiento de espacios de participación vecinal articulando con las instituciones del territorio y la comunidad en general”²⁷.

Cuando se menciona la participación de los destinatarios (niños y adolescentes) se refiere a la asistencia o práctica de la actividad. Es decir, tanto los sujetos destinatarios como la institución barrial con la cual el Estado local articula en la implementación del programa están pensados como “beneficiarios”, meros receptores de una propuesta en la que interactúan desde una participación nula o de baja intensidad²⁸.

Es decir, pareciera presentarse una imposición solapada de la propuesta, que atiende marginalmente a los intereses de la comunidad, aunque en el proyecto se explicita que “en caso de que la convocatoria de niños no sea suficiente

26 En la gestión de Luis Juez (2003-2007), y a partir de una estrecha alianza con el sindicato de trabajadores municipales, se incorporan muchos becarios a planta permanente (aumentando en un 28% la cantidad de empleados municipales), así como también se nombró en cargos de responsabilidad a otros que trabajaban en las áreas de deportes y recreación de los CPC. Su antecesor, Germán Kammerath (1999-2003) había reducido los empleados de planta, incrementando la cantidad de monotributistas. Su sucesor, Daniel Giacomino (2007-2011), siguió incrementando hasta un 45% el personal de planta municipal. Recuperado de: <https://www.lavoz.com.ar/politica/historico-con-cuantos-empleados-termino-cada-intendente-su-gestion>

27 Archivo Power Point de la Subsecretaría de Deportes y Recreación de la Municipalidad de Córdoba. (2015)

28 Cabrero (2004 en Rofman, 2007) define a la intensidad de la participación como “el grado en que los agentes gubernamentales y no gubernamentales interactúan en torno a una política pública específica.”. Rofman (2007), por su parte, denomina participación baja o nula, cuando los destinatarios son “solo receptores de las prestaciones que ofrece el programa (...), sin intervención en las decisiones respecto de la implementación del mismo” (p.10)

para cubrir las horas frente a grupo del profesor, se contemplará la posibilidad de completarlas con otras actividades deportivas propuestas por el barrio"²⁹. De acuerdo a lo planteado en el proyecto, los requisitos para participar del CDB son los siguientes:

- Contar con infraestructura apropiada: playón deportivo o canchas de Fútbol y Voley en buen estado.
- Apoyo total de la institución barrial que solicitó el programa (Centro Vecinal, O.N.G., Parroquia, etc.).
- Óptimas condiciones de seguridad, para el desarrollo de la actividad, consolidadas con la presencia de un representante de la institución solicitante.

Respecto de las responsabilidades, el proyecto explicita que corresponde a la Dirección de Deporte y Recreación:

- Seleccionar lugares aptos para la implementación del programa.
- Distribuir al personal técnico.
- Programar, ejecutar y controlar la actividad.
- Incorporar o eliminar Centros de acuerdo al desarrollo del Programa.
- Proveer los elementos deportivos mínimos para el funcionamiento del Plan³⁰.

Las responsabilidades asignadas al presidente y/o Encargado de Deportes del Centro Vecinal son las siguientes:

- Realizar y mantener la convocatoria: un mínimo de dos grupos por día de por lo menos 20 niños cada uno.
- Mantener un diálogo permanente con el personal técnico asignado al lugar, realizando un seguimiento de la actividad y firmando el informe mensual que el profesor presente en Dirección.
- Contactarse en forma periódica o cuando sea necesario, con la Dirección de Deportes, profesores a cargo del Programa, a fin de optimizar el seguimiento de la actividad.
- Brindar total apoyo a la actividad, en especial en lo referente a las condiciones de seguridad, con la presencia física de una persona mayor de 21 años, durante los horarios de dictado de clase. Y a las salidas extraprogramáticas (acompañamiento de personas mayores, teniendo en cuenta que el profesor tiene más de un lugar de trabajo).
- Acompañar al docente en los horarios.
- Mantener en condiciones los elementos y el lugar de trabajo. Brindar un espacio para guardar los elementos deportivos.

29 Archivo Power Point de la Subsecretaría de Deportes y Recreación de la Municipalidad de Córdoba. (2015)

30 Desde la Subsecretaría de Deportes y Recreación de la Municipalidad de Córdoba se aportan elementos en dos momentos del año, al comienzo, llamada "provisión inicial" y en el transcurso de su implementación, llamado "refuerzo".

- Respetar los horarios determinados para la actividad.
- Realizar el control de asistencia del profesor, firmando la planilla de asistencia mensual correspondiente.
- Colaborar con el profesor en el seguimiento de fichas personales, firmadas por los padres y acompañada cuando fuera posible por un certificado médico de aptitud física, que cada niño debe completar para participar de la clase.

Como se observa, según lo indica el proyecto del CDB, el municipio “programa, ejecuta y controla la actividad”, selecciona los espacios físicos y los profesores, e incluso elimina o incorpora centros vecinales para el desarrollo del programa, quedando sólo para éstos la tarea de convocar a los interesados, ceder espacios físicos, acompañar y “controlar” al profesor en su asistencia regular a las actividades. Tal como se explicita, los centros vecinales no participan ni de la programación ni de la evaluación del programa.

En el año 2013, y a partir del objetivo manifiesto de descentralizar aún más el programa, se articuló con la Dirección de Presupuesto Participativo, lo que posibilitó que progresivamente la continuidad e incorporación al programa, así como también su incidencia en lo presupuestario, esté sujeta a la decisión de los centros vecinales a través de su representación en las Juntas de Participación Vecinal de los diferentes CPC. Aunque en el análisis de esta política ello pareciera responder más a un formalismo que a una participación real de los centros vecinales, no deja de ser un dato importante.

Según el registro de centros vecinales participantes en los últimos 8 años del Programa de Deportes y Recreación en los Barrios (2004-2011)³¹, se observa un incremento de la cobertura, pasando de 21 centros en el 2004 a 52 en el 2011, con un decrecimiento en los últimos años de la gestión de Luis Juez (años 2006 y 2007, 14 y 15 centros respectivamente)³². El Programa CDB, por su parte, tuvo un crecimiento significativo y sostenido desde su creación, pasando de 54 centros vecinales en el 2012 a 158 en 2019³³.

Es decir, que si tenemos en cuenta la cantidad de centros vecinales existentes al año 2016 (312), podemos estimar que la cobertura del programa alcanzó a

31 Año 2004:21 centros vecinales, 2005:20, 2006:14, 2007:15, 2008:20, 2009:41, 2010:40, 2011:52.

32 Aunque como mencionamos anteriormente, y como contracara de este “estancamiento” del programa, en la gestión de Luis Juez muchos becarios mejoraron sus condiciones laborales al pasar a planta permanente, y podríamos decir que también se realizaron algunos esfuerzos para una mayor inserción en los centros vecinales que tenían mucha ascendencia con el ex intendente Martí, revitalizando así en algunos sectores el desarrollo deportivo de carácter social y comunitario.

33 Año 2012:54 centros vecinales, 2013:70, 2014:101, 2015:141, 2016:152, 2019:158.

casi el 50% de los centros³⁴, y a más de un cuarto del total de barrios de la ciudad.

Por otra parte, si consideramos la cantidad de sujetos beneficiarios (en su mayoría niños/as) asistentes al Programa CDB, observamos también un significativo crecimiento³⁵. En el 2012 participaron 1100 niños/as y en el 2019 lo hicieron 5179, sumando allí también a los adolescentes, ya que como dijimos anteriormente, el programa también fue ampliando su cobertura etaria³⁶.

Tensiones y continuidades

El programa municipal de deportes y recreación en los barrios iniciado en los albores de la década del 80 se ha desarrollado a lo largo de cuatro décadas en la ciudad de Córdoba. A pesar de los cambios de gestión y de denominación del programa, se observa una continuidad en las lógicas de implementación de este, que refieren a tres aspectos: la construcción de infraestructura para el desarrollo de las actividades, las condiciones laborales de los equipos municipales a cargo de estas y la participación de los centros vecinales en la gestión de esta política local.

En cuanto a la infraestructura, hemos señalado que desde sus inicios el programa contempló la construcción de playones deportivos barriales, que luego se amplió en los 90 con las políticas de descentralización de la ciudad, a partir de la creación de los Centros de Participación Comunal (CPC). La construcción de infraestructura para la práctica deportiva y recreativa en los barrios significó un aporte importante, ya que permitió a los centros vecinales contar con este tipo de equipamiento y cumplir así con uno de los requisitos para su participación en el programa.

Es importante aclarar que no se tiene registro de algún tipo de participación vecinal en el diseño de esta infraestructura, aspecto que merece su análisis en otro trabajo.

En esta oportunidad, sólo recuperaremos algunas reflexiones del maestro Pablo Ziperovich respecto a este tema, quien ya hacia fines de los 80 reconocía que había muy pocos antecedentes en Córdoba de arquitectura participativa. Tal como sostiene Ziperovich, esta arquitectura "debe ser la confluencia de punta a punta en los procesos de la CO-PARTICIPACIÓN y la CO-INTEGRACIÓN

34 Hacemos la salvedad que no todas las instituciones involucradas en el programa eran centros vecinales, pero sí su gran mayoría.

35 Año 2012:1100 niños/as, 2013:2300, 2014:2600 (computado hasta mayo, proyectado un incremento en la segunda parte del año), 2015:4264, 2018:4400 (3.300 niños de 6 a 12 años y 1.100 adolescentes)

36 Informe de Gestión de la Subsecretaría de Deportes y Recreación de la Municipalidad de Córdoba, período 2012-2019, y documentación específica (proyectos anuales) del programa.

de los actores implicados, sin descartar a ninguno y ofrecerles a cada uno un espacio -su espacio-, respetando ideas, experiencias, capacidad, conocimientos” (1996: en la construcción de equipamientos deportivos-recreativos³⁷.

1); por lo que no debemos caer “en una cuestión netamente tecnicista, donde juega como personaje importante el profesional técnico (...), que aún formado con criterios abiertos, pueden perderse en ese tecnicismo, despreciando los aportes y roles de esos otros y tan importantes protagonistas” (Ziperovich, 1996: 1). El segundo aspecto que destacamos como continuidad son las condiciones laborales de los monitores y profesionales a cargo de las actividades del programa.

Como ya señalamos, en los inicios del programa las actividades estaban a cargo de los monitores deportivos-recreativos egresados del curso propuesto por la Escuela de Deportes de la Municipalidad de Córdoba. En los 90 se profesionalizan los equipos a partir de la ampliación en la cobertura del programa, incorporando a profesores de educación física en la coordinación de las actividades. En la última década, que corresponde a la implementación del CDB, si bien se incorpora parte de personal municipal a “planta permanente”, la mayoría continúa trabajando en condiciones precarias, ya sea como “becarios” o, en menor medida, “contratados” (lo que se conoce como “Agente artículo 8”³⁸). Un tercer y último aspecto para destacar en este análisis es la participación de los centros vecinales en la gestión de esta política local.

Si bien podríamos considerar aquí un modelo de gestión asociada, la participación de los centros vecinales refiere más a un uso pragmático e instrumental de su figura y de sus instalaciones, que de sus capacidades de gestión y acción territorial.

Aquí, la gestión asociada más que una experiencia de participación democrática en lo local es sólo un enunciado, al menos si consideramos a este modelo como un proceso de planificación-gestión mixto, intersectorial, interdisciplinario y pluripartidario, compartido entre organizaciones estatales y organizaciones de la sociedad civil, esto es, una nueva cultura de lo político, de lo público y de lo social, en la que se amplía la base en la toma de decisiones y se profundiza el sistema democrático (Poggiuese, 2000, en Cardarelli y Rosenfeld, 2003: 1) Como sostiene Tenti Fanfani (1992, en Cardarelli y Rosenfeld, 2003) “detrás de

37 Pablo Ziperovich, arquitecto, profesor de educación física y referente del campo de la recreación, participó en la década del 80 de los Seminarios Nacionales de Arquitectura Deportiva y Recreativa que se realizaron en la ciudad de Córdoba y Villa Carlos Paz, e integró entre 1986 y 1989 el Grupo Interdisciplinario de Infraestructura para el Deporte y la Recreación que contaba con el aval del Colegio de Arquitectos de Córdoba.

38 Según la Ordenanza Municipal Nº 7244 de Municipalidad de Córdoba, el Artículo 8 refiere al personal contratado, al que define como “aquél cuya relación laboral está regida por un contrato de plazo determinado cierto y presta funciones de manera personal y directa, en servicios, explotaciones, obras o tareas especiales y/o de naturaleza excepcional”.

cada estilo de política pública siempre existe, en forma implícita o explícita, una determinada perspectiva teórica, es decir, un modo específico de ver las cosas.” (p.10). Ante ello, cabría preguntarse cuáles son las categorías de percepción desde las cuales se diseñan las políticas públicas, es decir, considerando el objeto de análisis del presente artículo, cuáles son las representaciones sociales y qué basamentos ideológicos (Coppola, 2003) operan en el diseño, gestión y desarrollo de las políticas locales de recreación y deporte social en la ciudad de Córdoba.

Referencias bibliográficas

Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2003). La gestión asociada: una utopía realista. *Cuaderno N° 39*. Centro de Apoyo al Desarrollo Local. Recuperado de: <https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/20152/GESTIONASOCIADA.pdf>

Coppola, G. 2003. Democracia y poder político. El profesional de la Educación Física en Esferas Democráticas de Decisión Gubernamental. Recuperado de: http://www.lazer.eefd.ufrj.br/producoes/democracia_y_poder_politico.pdf

Ferrer, J. (dir.) Digesto constitucional de la Provincia de Córdoba. Constituciones y reformas constitucionales entre los años 1821 y 2001. Recuperado de: <https://legislaturacba.gob.ar/wp-content/uploads/2020/07/Digesto-Constitucional-de-la-Provincia-de-Cordoba.pdf>

Hernández, A. (2005). A diez años de la sanción de la Carta Orgánica Municipal de la Ciudad de Córdoba. Recuperado de: <http://secretarias.unc.edu.ar/acaderc/doctrina/articulos/a-diez-anos-de-la-sancion-de-la-carta-organica>

Lello, I. (2013). Conflictos microlocales, identidades y participación política. El caso del barrio cuyaya en la provincia de Jujuy. Recuperado de: <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/135/270>

Marcilese, J. (2009) Sociedad Civil y Peronismo: los clubes deportivos en el período 1946-1955. *Recorde: Revista de História do Esporte Artigo volume 2, número 2*.

Ortiz Bergia, M. J. (2016). Asociaciones vecinales en la posguerra. Nuevas demandas y prestaciones sociales, ciudad de Córdoba. *Revista de Historia Americana y Argentina*, Vol. 51, N° 2. Mendoza (Argentina) Universidad Nacional de Cuyo, ISSN: 0556-5960. Recibido: 23-III-2016. Aceptado: 5-IV-2016. pp. 79-105

Rofman, A. (2007). “Participación de la sociedad civil en políticas públicas: una tipología de mecanismos institucionales participativos” publicado en VII Conferencia Regional de ISTR para América Latina y el Caribe. Salvador de Bahía. Brasil.

Seara, F. (2015) Club social y deportivo, un paradigma en un nuevo país.

Fuente:

<https://www.lavoz.com.ar/opinion/club-social-y-deportivo-un-paradigma-en-un-nuevo-pais>

Solis, A. (2016). La última dictadura y los barrios de la ciudad de Córdoba.

Aproximación a las protestas de vecinos y a las intervenciones estatales hacia un vecinalismo permitido. *Revista de Historia*, N° 17, noviembre 2026. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. pp.174-201.

Zeller, N. (2007). Políticas públicas: marco conceptual metodológico para el estudio de las políticas públicas. Dirección de Investigaciones. Instituto Nacional de la Administración Pública. Subsecretaría de la Gestión Pública. Jefatura de Gabinete de ministros. Recuperado de:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/inap/20171117033554/pdf_319.pdf

Ziperovich, P. (1996). Espacios, instalaciones y equipamiento deportivo-recreativos. *Revista Educación Física y Deportes*, Año 1, N° 2. Buenos Aires. Setiembre 1996. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd2/22pz1.htm>

Documentos

Carta Orgánica de la Ciudad de Córdoba. http://www.nuestracordoba.org.ar/sites/default/files/Carta_Organica_Ciudad_de_Cordoba.pdf

Decreto reglamentario de la Ordenanza de los Centros Vecinales N° 10713. <https://servicios.cordoba.gov.ar/DigestoWeb/Page/Documento.aspx?Nro=7700>

Informe 2006. Córdoba, una ciudad en cifras. https://gobiernoabierto.cordoba.gov.ar/media/datos/C%C3%B3rdoba_una_ciudad_en_cifras_2006.pdf

Informe 2019. Córdoba, una ciudad en cifras. <https://gobiernoabierto.cordoba.gov.ar/data/datos-abiertos/categoria/indicadores-socio-economicos/documento-cordoba-una-ciudad-en-cifras/13>

Informe de Gestión 2011-2018. Dirección de Políticas Vecinales. <https://gobiernoabierto.cordoba.gov.ar/data/datos-abiertos/categoria/centros-vecinales/listado-de-centros-vecinales/51>

Informe de Gestión de la Dirección de Deportes y Recreación de la Municipalidad de Córdoba, período 1992-1999.

Ordenanza Juntas de Participación Vecinal. https://gobiernoabierto.cordoba.gov.ar/media/datos/ORDENANZA_DE_JUNTAS_DE_PARTICIPACION_VECINAL.pdf

Reglamento Juntas de Participación Vecinal. https://gobiernoabierto.cordoba.gov.ar/media/datos/REGLAMENTO_JPV.pdf

-Las políticas locales de Recreación en tres ciudades del interior de la provincia de Córdoba, República Argentina

María Cristina Corzo, María Soledad Rodríguez y Ernesto G. Sorin, Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba.

La recreación es un patrimonio universal cultural e intangible
Alixon Reyes

Resumen

Aquí se expresan avances de la investigación en curso sobre políticas públicas en el campo de la Recreación como derecho social en las ciudades de Anisacate, Capilla del Monte y La Falda¹, de la Provincia de Córdoba, República Argentina. La misma es dirigida por el Dr. Marcos Griffa y codirigida por el Lic. Gustavo R. Coppola de la Facultad de Educación Física (FEF) perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

Nuestro objetivo principal es analizar las políticas públicas municipales referidas al campo de la Recreación, destinadas a la niñez, las juventudes y la adultez en las ciudades mencionadas anteriormente.

El trabajo se aborda desde un enfoque cualitativo y utiliza, como instrumentos de recolección de datos, entrevistas semiestructuradas y abiertas, observaciones no participantes y análisis de fuentes secundarias como informes y documentos de gestión, normativas y presupuestos.

Hasta el momento encontramos que existen escasas políticas públicas referidas al campo de la Recreación, son pocas las que continúan en cada cambio de gestión, y quedan supeditada a la política deportiva tal como se señala en Griffa, Coppola y otros (2020).

Esta situación pareciera estar en contradicción con lo que establecen algunas normativas respecto a los derechos recreativos de niños y jóvenes, entre ellas, la Convención sobre los Derechos del Niño (Art. 31, 1989), la Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 (Art. 20), la Ley Provincial N° 9944 (Art. 23), la Constitución de la Provincia de Córdoba y, en el caso de La Falda, la Carta Orgánica Municipal, donde se

1 La ciudad de Anisacate se encuentra en el Valle de Paravachasca y tiene 3350 habitantes. La ciudad de Capilla del Monte tiene 11 281 habitantes y la ciudad de La Falda de 16 379. ambas en el Valle de Punilla (Censo 2010). La distancia entre La Falda y Anisacate (81,4 km), entre Capilla del Monte y Anisacate (110,2 km) y entre Capilla del Monte y La Falda (29,6 km).

reconoce a la Recreación como derecho de los vecinos.

1. Introducción

En el presente artículo se expresan algunos avances de la investigación en curso relacionada a las políticas públicas en el campo de la Recreación en las ciudades de Anisacate, Capilla del Monte y La Falda, y que forman parte a su vez de otras indagaciones que se realizan en dicho campo en la Provincia de Córdoba, República Argentina, con el equipo dirigido por el Dr. Marcos Griffa y codirigido por el Lic. Gustavo R. Coppola de la Facultad de Educación Física (FEF) perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). La investigación principal se denomina "Políticas públicas de Recreación en la provincia de Córdoba".

La misma se desarrolla desde un enfoque de derechos en el que la Recreación, como derecho social, forma parte indivisible e interdependiente del conjunto de los derechos humanos. La indivisibilidad e interdependencia, junto a la universalidad y exigibilidad, son los cuatro grandes principios en el concepto de derechos humanos consagrados por los tratados internacionales de las Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos y las legislaciones nacionales de nuestro país.

En la Argentina el derecho a la recreación está proclamado en la Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 (Art. 20), y en la provincia de Córdoba, la Ley Provincial N° 9944 (Art. 23). En el caso de La Falda, la Carta Orgánica Municipal, en la que se reconoce a la Recreación como derecho de los vecinos (Griffa 2021), entre algunas de las normativas que lo contemplan.

El tema de la Recreación como política pública de los gobiernos municipales es de suma importancia debido a que, según nuestro análisis apriorístico, por ser habitantes de las ciudades de la indagación, existen escasas oportunidades de acceso a su derecho a la Recreación.

Dentro de los supuestos de la investigación coincidimos con Griffa (2021) cuando expresan que la Recreación estaría supeditada en gran parte a la política deportiva y, por otra parte, si bien existen algunas políticas de Recreación relacionadas a los turistas, no atenderían las demandas y problemáticas de las comunidades.

En consecuencia, nuestro objetivo principal consiste entonces en analizar las políticas públicas municipales referidas al campo de la Recreación, destinadas a niños y jóvenes en las ciudades mencionadas anteriormente.

Y como objetivos específicos nos hemos propuesto conocer las características

de dichas políticas en cuanto a planes y programas desarrollados por los municipios, sus cambios y continuidades, cómo se han gestionado y desde qué miradas, enfoques y concepciones se han implementado, como así también sobre los grados de participación de sus destinatarios.

1.1. Antecedentes

Una de las vacancias detectadas se refiere a que las políticas municipales de Recreación que tienen como destinatarios a niños y jóvenes, aún no han sido estudiadas en las ciudades de Anisacate, Capilla del Monte y La Falda de la provincia de Córdoba y, según la indagación de Levoratti, "el caso argentino es en el que se encontró la menor cantidad de producciones" (2015:13) en relación a las investigaciones sobre las políticas públicas de Recreación como veremos más adelante.

Como antecedentes se recuperan tres investigaciones realizadas en los últimos años:

- a. "Educación Física, Deporte y Recreación en las políticas públicas. Un análisis de su inscripción en la agenda de temas de revistas científicas de Argentina, Brasil y Colombia (2004-2014)" de Alejo Levoratti (2015).
- b. "Las políticas recreativas orientadas a la población adolescente en la Argentina" de Diego Picco (2018) y
- c. "El juego recreativo y el deporte social como política de derecho, su relación con la infancia en condición de vulnerabilidad social" de Tuñón et. al (2014) y "Educación física, deporte y recreación en las políticas públicas".

A continuación, se expondrán los aspectos más importantes de dichas investigaciones para nuestra indagación:

- a) Levoratti (2015) realiza un análisis sobre "la inscripción de la temática de la educación física, el deporte y la recreación en políticas públicas en cinco de las principales revistas científicas de Argentina, Brasil y Colombia en los últimos diez años" (p.11).

En el aspecto referido a la formación, el artículo de Levoratti nos orienta en alguna de las vacancias detectadas y, en consecuencia, aportes posibles de la presente investigación para enriquecer la formación de los profesores de educación física y su rol en las políticas públicas de Recreación y deportes en los municipios de nuestro país.

Profundiza en la problemática ya que "desde 2013, se observa una preocupación por la formación de los profesores de educación física, en particular el hecho de que no son preparados en su educación inicial para el ejercicio profesional en estos contextos" (Levoratti 2015: 13).

El mencionado autor señala que “el caso argentino es en el que se encontró la menor cantidad de producciones” (Ibíd.). Según el mismo autor, recién a partir del año 2007 aparecen las primeras publicaciones sobre la temática. En ellas predominan programas que buscan reducir los problemas sociales favoreciendo la inclusión social de niños y jóvenes y el cumplimiento de estas prácticas como el ejercicio de derechos.

b) Con la intención de identificar las perspectivas dominantes en cuanto a diseño e implementación como a términos de cobertura y presupuesto, Picco (2018) realiza un estudio comparado de tres programas sociales destinados a jóvenes de sectores populares que fueron implementados entre el 2010 y el 2015 en la Argentina observando el dilema del tiempo libre y el campo de la Recreación.

En dicho sentido, su estudio tiene como objetivo describir el papel asignado a la Recreación en las políticas y programas sociales destinados a adolescentes de sectores populares en esta nueva etapa.

Los programas abordados fueron los Centros de Actividades Juveniles (CAJ). Programa Nacional de Extensión Educativa Dirección de Políticas Socioeducativas. Ministerio de Educación de la Nación (2001). Los programas de Responsabilidad Social Compartida – Envión, Ministerio de Desarrollo Social, Provincia de Buenos Aires (2009) y el Programa Adolescencia (PA), Dirección General de Niñez y Adolescencia, Ministerio de Desarrollo Social, Ciudad de Buenos Aires (2009). Los tres conceptos que Picco articula para establecer su estudio son el ocio, la Recreación y el tiempo libre, señalando que cada uno aporta su propia especificidad. Vincula al ocio con lo actitudinal, con una disposición de los sujetos hacia la autonomía, el autotelismo y el placer. Esta actitud se concreta en un tiempo libre que tiene en el análisis de la temporalidad (tiempo disponible para sí) su característica central pero incorpora como diferencial el análisis de la libertad en ese tiempo; y por último, la Recreación se centra en el contenido de las actividades que desarrolla, pero su especificidad está en su dimensión institucional, como acción organizada en torno al disfrute (Gerlero, 2004 en Picco: 85).

Dicho autor se refiere al vínculo entre tiempo libre y adolescencia, diferenciando a la población adolescente con mejores recursos económicos y acceso al consumo de otra adolescencia sin dichos recursos, que tienen al empleo visualizado como actividad legítima para acceder al tiempo libre. A su vez este tiempo libre es visualizado, fundamentalmente, como “tiempo de consumo” por este sector de población adolescente. Señala, a su vez, la persistencia de las imágenes, discursos y representaciones que “reproducen el estereotipo de joven pobre, peligroso, en riesgo y objeto de intervención” (p.85).

Por último, vincula el concepto de políticas públicas al del derecho al tiempo

libre y a su ejercicio pleno.

A su vez, el autor remarca la importancia del placer y el disfrute del tiempo en las políticas recreativas cuando señala que:

Las políticas recreativas forman parte de las políticas sociales en tanto constituyen una estrategia de intervención organizada en torno al placer y al disfrute del tiempo libre de determinados grupos sociales y expresan la medida en que la sociedad reconoce el derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas y a participar libremente en la vida cultural y en las artes por parte de sus miembros (87).

El autor expresa, en los programas estudiados, a la Recreación como estrategia instrumental para las intervenciones con los jóvenes de sectores populares, así como en los actores que diseñan y ejecutan las políticas sociales. A su vez, dentro de sus consideraciones finales, señala la posibilidad de realizar aportes en el sentido de que, una vez identificada y analizadas las políticas sociales, pueden y deben ser puestas en tensión en cuanto a la perspectiva de la Recreación como práctica potente que posibilita los procesos de subjetivación de los adolescentes como puerta de entrada hacia otros derechos sociales, pero también como punto de llegada.

c) Otro de los trabajos abordados como antecedente de la investigación es el estudio de caso que realizan Tuñón, Laiño y Castro (2014) en el Partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires, en el que se exponen tres políticas públicas orientadas a la promoción de la actividad física, la integración social y el desarrollo humano y social, en una población de niños de 4 a 14 años. Uno de los programas estudiados es "Escuelas Abiertas en Verano", en el que la función está centrada en una actividad pedagógica socio-comunitaria. Los lugares físicos involucrados son jardines de infantes, escuelas primarias y secundarias, centros de actividad física, escuelas de estética, predios municipales o de organizaciones intermedias con infraestructura adecuada para la práctica de la natación.

"Actividad Física en Familia" de la Red Nacional de Actividad Física y Desarrollo Humano (REDAF), es un programa dependiente del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales de la Presidencia de la Nación que también se implementa en el Partido de La Matanza. El mismo es socio recreativo, de inclusión social activa y llevado adelante por estudiantes de profesorado de educación física y coordinado por un equipo de profesionales.

Y, por último, el programa "Argentina Nuestra Cancha", en el que se desarrollan actividades físicas y deportivas con carácter recreativo, inclusivo y participativo. Dicho programa se realiza en clubes, asociaciones, instituciones comunitarias,

organizaciones sociales y comunitarias, centros integradores comunitarios, escuelas, centros de salud, centros de atención y/o participación de adultos mayores, municipios y centros comunales.

El trabajo de investigación se establece a partir de conceptos como el deporte social y los juegos recreativos, los derechos de lxs niñxs y las políticas públicas. La investigación concluye que estos programas están en la perspectiva que entiende al deporte, la actividad física y la Recreación como derechos que deben ser garantizados en todo el territorio nacional en tanto prácticas que promueven la inclusión social, la integración y el desarrollo humano integral. En ese sentido, se pregunta sobre qué otras poblaciones han focalizado los programas, qué espacios sociales y bajo qué modalidades se desarrollan y cuál es la oferta deportiva y educativa, y qué calidad tiene.

Finalmente, se expresa la dificultad y el desafío que implica para los docentes del campo de la educación física el ejercicio de la profesión en espacios no escolares y con poblaciones vulnerables, advirtiéndose que muchas de las "recetas" aprendidas en los profesorados de educación física se presentan como "metodologías cerradas que no permiten al docente conectarse con la realidad que lo circunda" (13).

Para nuestro trabajo recuperaremos los análisis que se realizan en los tres programas estudiados. Creemos que esto nos permitirá la comparación de las características de dichos programas con los programas a analizar en Anisacate, Capilla del Monte y La Falda.

1.2 Marco Teórico

Los núcleos conceptuales que se establecerán para la constitución del marco teórico son: las políticas públicas municipales, la Recreación, la infancia y las juventudes como sujetos de derechos, los grados de participación de los protagonistas / destinatarios de dichas políticas y los modelos de gestión. A su vez, se recuperarán algunas conceptualizaciones de los antecedentes abordados para el estado de la cuestión.

1.2.1 Políticas públicas municipales

Para el marco teórico tomaremos algunas conceptualizaciones de políticas públicas haciendo hincapié en aquellas que nos permitan caracterizar las que se proponen desde los estados municipales. En principio es importante señalar que el concepto de política pública no posee una única definición y, como dice Zeller (2007), tiene varias interpretaciones y alcances. Dicho autor entiende al Estado como una relación social en la que "intervienen diversas fuerzas políticas o grupos sociales capaces de negociar

en el ámbito político y en el que cada sector intenta imponer sus intereses". Zeller toma aquí el concepto de "arena política" de Oszlak y O'donnell (2007: 20). En este sentido, expresa que las políticas públicas son el resultado de una negociación entre diversas fuerzas políticas.

Desde el Estado las mismas son un conjunto de decisiones que se orientan a impactar en el ámbito social. Pueden darse por acción u omisión, pueden generar reacciones, son parte de un proceso, no de un momento o instante, y como parte de un proceso "implican valores sociales, ritos, normas, procedimientos, recursos materiales y actores sociales" (Zeller, 2007: 20) con diversos intereses en juego.

Zeller (2007) recupera en su texto a Strom Thaker (1997) y el aspecto de la vulnerabilidad del Estado a la influencia del sector privado. En este sentido, expresa que la misma está ligada a la dependencia del Estado a las inversiones de este sector y que cuanto más amplios sean sus recursos y fuentes alternativas de ingresos, menos vulnerables va a ser a las presiones, debido a que puede buscar apoyo en otra parte.

Por otra parte, Nogueira (1995) dice que las políticas públicas remiten al estado y a sus articulaciones con la sociedad, a la administración pública y a sus actividades concretas. En cuanto a sus características se refiere a una política *dinámica*, una política que se modifica y que tiene cambios según las necesidades de los ciudadanos.

En los sentidos señalados por las conceptualizaciones precedentes interesa, para el presente trabajo, caracterizar las políticas públicas desde los contextos singulares que tienen las ciudades de Anisacate, Capilla del Monte y La Falda en cuanto a la importante influencia del sector turístico.

1.2.2 Recreación

Como se expresa en "La Recreación en las políticas públicas. Entre la subordinación y la interrelación con otros campos" (Griffa, Coppola, Agüero Asís, Alcázar, Chemes, Corzo, Farjatt, O'Sullivan, Rodríguez, 2020), artículo que expresa la investigación principal a la que suscribe nuestro trabajo, entendemos a la Recreación desde tres aspectos: antropológico, institucional y constitucional. En su aspecto antropológico, la recreación es una práctica social y cultural que refiere a la satisfacción de la necesidad de disfrute, diversión y socialización. En su aspecto institucional, la recreación es un conjunto de prácticas organizadas, dirigidas, con determinados objetivos, métodos y propuestas (Waichman, 1993, Mesa, 1999, Vilas, 2002, Gerlero, 2005 en Griffa et. al., 2020).

Un tercer aspecto, vinculado a los anteriores, es la Recreación como derecho

constitucional. Waichman (1988) expresa una Recreación que defiende las prácticas sociales con una modalidad participativa que enfatiza el compromiso con la tarea y con los miembros del grupo. Por lo tanto, el rol del coordinador es gestar las etapas y las formas para que cada grupo, en función de su edad, experiencia y posibilidades, pueda ir construyendo sus actividades, estableciendo su significado, siendo corresponsable de los éxitos como de los fracasos.

Alixon Reyes (2014) dice:

La recreación es un patrimonio universal cultural e intangible. Además, tiene que ver con todas aquellas experiencias vividas y sentidas por un ser humano en tanto se produce una transformación hacia eso que desea, necesita y anhela. Pero, la recreación ha sido confundida con entretenimiento y diversión, elementos que configuran una forma de ser y una forma de pensar produciendo un vaciado cultural de la recreación convirtiéndola en un asunto banal e instrumental. Y no se piense que esto es neutro e inocente. Por el contrario, es una tendencia que marca la huella de una neocolonialidad. Así, la recreación se hace, se compra y se vende, se programa y se planifica, se ofrece a la medida de quien la puede comprar y de quien la puede pagar, dejando de lado la experiencia humana como punto vital (1).

Osorio la entiende "cómo dimensión humana y forma institucionalizada de un conjunto de prácticas sociales que inciden en el desarrollo social" (2001: 1). La autora realiza un abordaje desde una mirada crítica, intentando abarcar a la gran mayoría de la sociedad al tener en cuenta conflictos y tensiones existentes como así también, diferencias sociales, económicas, culturales y de poder.

Picco (2018) reflexiona sobre el dilema del tiempo libre y el campo de la Recreación en sectores vulnerables de la población adolescente, y expresa que las políticas recreativas forman parte de las políticas sociales en tanto constituyen una estrategia de intervención organizada en torno al placer y al disfrute del tiempo libre de determinados grupos sociales y expresan la medida en que la sociedad reconoce el derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas y a participar libremente en la vida cultural y en las artes por parte de sus miembros.

Según Picco este reconocimiento de la sociedad no se estaría cumpliendo y, en ese sentido, advierte desde la perspectiva de integralidad e interdependencia de los derechos, cómo la Recreación es a veces tomada como una estrategia de captación de la población joven en detrimento de otras visiones que tienden a jerarquizar la inserción educativa, la inserción laboral y la elaboración del proyecto de vida.

1.2.3 La infancia y las juventudes como sujetos de derechos

Para el presente trabajo se entiende a niñxs y jóvenes como los destinatarios, a la vez que protagonistas, de las políticas públicas a analizar.

En este sentido, y como decíamos anteriormente, la infancia y las juventudes tienen derecho a la Recreación y a que los estados municipales les garanticen el mismo.

Desde esta perspectiva, entendemos que es importante reflexionar sobre el valor actual de la diversidad de tipo identitario y multicultural (Balardini, 2000) y el “estado de sujeción” de estas franjas etarias al mundo adultocéntrico (Picco, 2018).

Sergio Balardini señala que “vamos cada vez más a una sociedad de mayor pluralidad de identidades y colectivos.” (Balardini, 2000: 9). En este sentido, Balardini se refiere a la multiplicidad de identidades juveniles. Por ello desde esta perspectiva no se habla del joven sino de los jóvenes, así como tampoco se habla de la niña o el niño, sino de la infancia. De esta manera se abre la posibilidad a las diferencias en los múltiples modos de ser que responden a diferencias histórico-contextuales de clase, género, etnia, generación, etc.

Por otra parte, resultan interesantes los señalamientos de Picco (2014) para el presente trabajo, ya que advierte de alguna manera sobre el estado de sujeción en el que se encuentra la adolescencia bajo el mundo adulto. Dicho autor expresa que el mundo adulto percibe la etapa adolescente como transitoria y de paso hacia la adultez, en lugar de una etapa de la vida en sí misma con las diferencias que conlleva una mirada u otra.

1.2.4 La participación

Según Hart, la participación se define en relación con “los procesos de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía” (Hart, 1993: 5).

Para el presente trabajo interesa problematizar el rol de beneficiario como receptor pasivo de aquel que participa como sujeto protagonista. Por lo tanto, es importante señalar que la investigación se posiciona desde una perspectiva donde niñxs y jóvenes deberían ser protagonistas y beneficiarios de sus prácticas recreativas. En este aspecto, coincidimos con Suárez (2009) cuando dice que:

Las políticas públicas deberán (...) establecer líneas de acción participativas para el desarrollo a escala humana, que efectivamente

impliquen a la Recreación en prácticas que se realicen desde el ejercicio de la libertad del hombre para crear y recrear, y que no tengan un fin productivo en términos económicos, ni utilitario, ni instrumental. Para ello, se requiere de un proceso de revalorización del concepto, de revalorización del sujeto y de revalorización del tiempo (31).

Desde el punto de vista de la participación en políticas sociales, Rofman (2007) refiriéndose a los procesos de reestructuración de políticas sociales en Argentina por consecuencia de la descentralización del Estado², revisa algunos criterios de clasificación de los mecanismos de participación propuestos por distintos analistas y elabora una tipología de mecanismos participativos basados en dichos criterios.

La autora propone tres ideas centrales en base a los sentidos y objetivos de dichos mecanismos:

- la participación en la gestión estatal supone profundizar y ampliar la democracia, más allá de los mecanismos representativos;
- que la presencia de actores no estatales asegura mayor transparencia y eficacia a la acción pública;
- y que la gestión concertada permite el desarrollo de una nueva institucionalidad, principalmente a nivel local (5).

Rofman (2007) expresa que existen discursos "participacionistas" en donde no se convoca a los actores de la sociedad civil a participar en la gestión.

Desde nuestra perspectiva de la infancia y las juventudes como protagonistas de sus prácticas, entendemos que las políticas públicas de recreación debieran ofrecer canales y mecanismos para que puedan participar no sólo desde la recepción de dichas políticas sino desde la proposición, cogestión y mantenimiento de las mismas. En Capilla del Monte se recuerda aún hoy la problemática no abordada de manera integral de los chicxs que andan en skate, bicicletas y que han tenido y tienen problemas para realizar sus prácticas de manera adecuada.

Estos niñxs y jóvenes habían logrado organizarse para juntar fondos para tener un "skate y bici park" y no fueron escuchados, tenidos en cuenta ni acompañados por el gobierno de turno.

Altagracia Suriel (2006) sostiene en su artículo "Derecho a la participación de

2 Proceso de descentralización del Estado: La República Argentina, como otros países de la región, vivieron una serie de transformaciones a partir de la reforma de la Constitución en 1994 con el proceso de descentralización ya comenzado en 1989. Suarez (2009), señala estas profundas transformaciones como consecuencia de los modelos neoliberales que obligaron a los municipios a modificar sus concepciones y prácticas, a realizar cambios ligados a lo presupuestario, lo organizacional y lo político y social en sus comunidades. "Sin embargo, simultáneamente a esta realidad, surge la revalorización de la cultura local como punto de resistencia a la globalización" (24-25).

niños y adolescentes, una guía práctica para su aplicación". La autora sostiene que "el ejercicio de la participación de los niños y adolescentes es la mejor expresión de su reconocimiento como sujetos de derechos" (9).

En este sentido la participación de niños y jóvenes se torna indispensable en el reconocimiento y ejercicio de su derecho a la recreación.

Sierra, N; D. Barbalace, P. Riquelme, C Sobral y M. M. Laraya (2012) realizan una síntesis y análisis sobre las políticas públicas deportivas que desarrollan los profesores de educación física en el Programa "Barrios en Juego" del gobierno de la ciudad de Buenos Aires. En su artículo señalan que:

La propuesta metodológica institucional consiste en convocar, escuchar y elaborar actividades acordes a los intereses y necesidades que manifiesten los/las participantes destacando por sobre cualquier otra característica, la inclusión. Es decir, que los beneficiarios/as serán todos aquellos/as participantes que guarden o manifiesten el deseo de jugar, conocer, encontrarse, divertirse, teniendo en cuenta posibilidades y limitaciones corporales y subjetivas, propiciando nuevas experiencias, albergando todo tipo de diferencias (sociales, étnicas, religiosas, culturales, etc.) que nos hacen seres únicos y particulares, apostando al enriquecimiento de todos/as y cada uno/a de los/as que integramos esta práctica (5) .

Este proceso de descentralización llega a los municipios, produciendo fuertes recortes presupuestarios, especialmente en sus políticas sociales y culturales. Debido a este proceso, los municipios inician así un proceso de avances y retrocesos en cuanto a su capacidad de asumir e implementar las políticas públicas y, en el caso de la presente investigación, las que se refieren al campo de la Recreación.

1.2.5 Modelos de gestión - gestión participativa

Para el presente trabajo entendemos que la participación de los niños y las juventudes tiene una estrecha relación con los modelos de gestión municipal. Rofman (2007) lo señala, de alguna manera, al proponer una serie de mecanismos participativos ligados a la gestión. La autora propone tres ideas centrales en base a los sentidos y objetivos de dichos mecanismos:

- la participación en la gestión estatal supone profundizar y ampliar la democracia, más allá de los mecanismos representativos;
- que la presencia de actores no estatales asegura mayor transparencia y eficacia a la acción pública;
- y que la gestión concertada permite el desarrollo de una nueva institucionalidad, principalmente a nivel local (5).

Otra conceptualización de gestión pública y participación ciudadana la tomamos

de la Carta Iberoamericana de participación ciudadana en la gestión pública, la cual expresa que:

...entiende por participación ciudadana en la gestión pública el proceso de construcción social de las políticas públicas que, conforme al interés general de la sociedad democrática, canaliza, da respuesta o amplía los derechos económicos, sociales, culturales, políticos y civiles de las personas, y los derechos de las organizaciones o grupos en que se integran, así como los de las comunidades y pueblos indígenas (2009: 4).

Decisiones metodológicas

El trabajo se aborda desde un enfoque cualitativo y utiliza como instrumentos de recolección de datos, entrevistas semiestructuradas y abiertas, observaciones no participantes y análisis de fuentes secundarias como informes y documentos de gestión, normativas y presupuestos. Se utiliza como matriz de análisis de las políticas públicas las siguientes dimensiones: estructuras institucionales, dispositivos jurídicos, presupuestos y planes de acción.

La unidad de análisis se centra en funcionarios y trabajadores relacionados a las políticas públicas de recreación y deportes desarrolladas en los municipios de la investigación. En este sentido, se entrevista a los secretarios de gobierno, cultura, deportes y turismo como así también a los profesores de educación física, profesionales e idóneos a cargo de planes y programas de Recreación. Se toma como población de estudio a dichas personas ya que son "el conjunto de elementos que presentan una característica común que es objeto de estudio" (Yuni y Urbano, 2006b: 20). Elegimos a los mismos en función de diversas funciones y responsabilidades en el diseño, gestión o implementación de las políticas públicas que se indagan.

Avances de la investigación en curso

En las entrevistas y documentos revisados hasta el momento encontramos que existen:

- Escasas políticas públicas referidas al campo de la Recreación.

Las propuestas que se realizaron en el periodo de estudio eran del ámbito deportivo.

El entrevistado (E 1), ex-director de Deporte de Capilla del Monte (CdM) responde sobre las propuestas de Recreación de su Dirección diciendo que eran "*Las actividades del comedor de ancianos: Juego de tejo, bochas, caminatas cortitas, incentivar a la edad adulta para su motricidad y después la cabeza, todos trabajos de distensión y movilidad articular*".

Aparece la Recreación solamente para las actividades de los "viejos" y con el

acento puesto en la salud.

En el caso de la entrevista realizada a E2 funcionario de La Falda (LF), ante la pregunta sobre si se desarrollaron actividades relacionadas a la Recreación en el municipio durante el año 2019, la respuesta es *"Sí, todo tipo de recreación, actividades deportivas, en realidad"*.

Aquí podríamos inferir que el entrevistado no estaría distinguiendo entre ambos campos la Recreación y el deporte y continúa en su entrevista nombrando una vasta lista de actividades deportivas que el municipio realiza durante el año 2019. Aquí se observa, según nuestro entender, al campo de la recreación subordinado al deporte o confundiendo ambos campos.

- Discontinuidad de las políticas recreativas y deportivas ante cada cambio de gestión.

E1 de CdM., reconoce las actividades del "Comedor de ancianos" y las "caminatas de mujeres"³ al responder sobre las únicas prácticas de Recreación que recibió de la gestión anterior.

- no tendrían un diseño de políticas públicas que se desarrolle desde el campo de la Recreación.

Durante la entrevista a E2 de LF. nos dice que *"la secretaría de turismo es la que se encarga de este sector"* haciendo referencia al campo de la recreación. En la Carta Orgánica de la municipalidad de La Falda en el artículo 25 se expresa el "Fomento de la práctica del deporte en todas sus manifestaciones compatibles con modelos de vida sana, a niveles competitivo, comunitario, de iniciación y recreativo", apareciendo la Recreación como práctica deportiva. En el mismo artículo menciona "el uso saludable del tiempo libre" denotando, de alguna manera, una perspectiva utilitarista del tiempo libre.

- La mayoría de los planes y programas de los municipios están destinados al deporte.

En ese sentido, E4, ex-director de Deportes de CdM expresa: *"Mi prioridad era el fútbol"*.

E1 de CdM. responde:

- *"me armé un cronograma para que no haya un mes sin un evento deportivo en Capilla del Monte"*
- *"trabajé mucho con la Agencia Córdoba Deportes"*
- *"yo quería separar el deporte social del deporte turístico, para que repercuta económicamente en la localidad. Porque todos esos eventos generaban que*

³ Se nombra "Comedor de ancianos" al espacio de encuentro de los adultos mayores y donde realizan actividades. Las "caminatas de mujeres" son actividades de caminatas organizadas desde la Dirección de Deportes.

había gente que una o dos noches pasaban en Capilla del Monte, se hospedaban, comían, compraban.”

E5, ex-director de Deporte de CdM. nos dice:

- “Lo primero que hago es un manual donde establezco un organigrama, [...] y dividí en deportes para la infancia, deporte recreativo y deporte para la salud, donde abarcaba más a la adultez y deporte para turismo, o sea eventos como subir al cerro, carreras, etc. Y trabajar la articulación del deporte recreativo y educativo con la Secretaría de Desarrollo Social”.

- “Mis intenciones estaban en distintos campos, en el campo general interno de la población, era generar políticas deportivas para aumentar la participación, fomentar el deporte como medio socializador, unificador, para generar identidad de pertenencia dentro de Capilla del Monte”

- “Estaban las Caminatas que para mí eran de deporte y salud”.

• Esto sucedería también, como dice Griffa (2021), por las concepciones que “sobre estos campos y prácticas tienen los funcionarios que las diseñan y las llevan a cabo” (p.1).

El entrevistado E3, funcionario de Anisacate (A), nos dice *“bueno tenemos varios espacios donde se desarrollan actividades recreativas ustedes. ¿Cuándo se refieren a actividades recreativas, a qué se refieren? ¿Actividades deportivas o culturales?”.*

Pareciera aquí que la Recreación debe ocupar el campo de lo deportivo o cultural, que no tiene su propio campo.

• Las escasas políticas de Recreación que se programan surgen de organismos municipales del deporte, otras del área de cultura y otras asociadas a las demandas del turismo, más que a las necesidades e intereses de sus habitantes.

E3, ex-director de Deportes de CdM.:

- “Era una subsecretaría que depende de la Subsecretaria de turismo - “Yo dependía directamente del gobierno y la partida estaba dependiendo de Turismo. Porque era Secretaría de Turismo y Deporte”.

Nos interesa destacar cuando el entrevistado E2, funcionario de (LF), al responder a la pregunta sobre las actividades de Recreación, comenta sobre un evento que se realizó durante la temporada de verano con el autocine. El mismo tuvo el fin de recaudar fondos para un grupo de motocross, y fue organizado junto al Consejo de la Juventud y otra organización con el auspicio de la municipalidad. Se cobró una entrada mínima y la municipalidad apoyó económicamente para cubrir la “pérdida que significa la pantalla y todas esas cosas” Y finaliza diciendo: “yo personalmente no lo veo con un gran éxito estas cosas”.

Entonces nos preguntamos en las políticas públicas del campo de la Recreación, ¿qué sería pérdida? ¿qué sería ganancia? ¿cuál sería el significado del éxito para la gestión municipal?

3. Consideraciones provisorias

A partir de las entrevistas realizadas hasta el momento, podemos establecer algunas categorías que se empiezan a delinear: deporte para el turismo, deporte para la salud, deporte educativo y deporte recreativo.

¿La aparición central del deporte expresaría de alguna manera la mayor prioridad dada por los funcionarios entrevistados al mismo en relación a las propuestas de Recreación?

Cuando el entrevistado habla de pérdida, nos preguntamos: ¿estaría hablando desde una perspectiva utilitarista en un sentido económico? ¿Qué concepciones e ideas de gestión, les permiten planificar e implementar el evento del autocine en apoyo al grupo de motocross?

Cuando el E3, funcionario de Anisacate, nos repregunta *¿Cuándo se refieren a actividades recreativas, a qué se refieren? ¿Actividades deportivas o culturales?*”, ¿concibe que la Recreación tenga su propio campo y podría no estar supeditada a los campos de deportes y cultura?

Las prácticas de Recreación que realiza la población de Anisacate, Capilla del Monte y La Falda, ¿son tenidas en cuenta por las gestiones municipales para planificar sus políticas?

A partir de estas consideraciones, esperamos continuar acercándonos a la comprensión e interpretación de las características de las políticas públicas de Recreación en los tres municipios de la provincia de Córdoba.

Referencias bibliográficas

Alixon, R. (2014). Cultura de la recreación, democracia y conciencia política. Venezuela. Educación Vol. XXIII, N° 44. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Maturín.

Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. Última Década, 13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501301>.

Coraggio, J. L. (2003). Las políticas públicas participativas ¿obstáculo o requisito para el desarrollo local? Buenos Aires: Recuperado de: <https://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/ponencia%20CENOC%202.pdf>.

Gerlero, J. (2005). Diferencia entre Ocio, Tiempo Libre y Recreación. Recuperado de: <http://www.redrecreacion.org/documentos/cmeta1/J.Gerlero.html>.

Gomes, C., Osorio, E., Pinto, L., & Elizalde, R. (2009). (Orgs.) *Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica*. Belo Horizonte: UFMG.

Gomes, C., Baranowski, P., Elizalde, R., & Noronha, V. (2013). Políticas Públicas de Ocio y Recreación: Investigando la temática en el contexto de cinco maestrías latinoamericanas. *Revista Argentina de Economía y Ciencias Sociales*.

Griffa, M., & Coppola, G. R. (2019). Análisis de políticas públicas en el campo de la recreación en la ciudad de Córdoba. [Manuscrito inédito]. Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Griffa, M., Coppola, G. y otrxs. (2020). Proyecto de Investigación "Políticas públicas de Recreación en la Provincia de Córdoba". Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba. Disposición 0015/2020

Griffa, M. (2021). El derecho a la recreación en las Cartas Orgánicas municipales y en las Constituciones de la Provincia de Córdoba, Argentina. Universidad Provincial de Córdoba, República Argentina.

Griffa, M. (2021). La participación de los centros vecinales en las políticas deportivas y recreativas en la Ciudad de Córdoba, Argentina. Manuscrito inédito

Hart (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Unicef, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Levoratti, A. (2015). Educación física, deporte y recreación en las políticas públicas. Un análisis de su inscripción en la agenda de temas de revistas científicas de Argentina, Brasil y Colombia (2004-2014). *Lúdica Pedagógica*, (21), 11-17. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/2711>

Nogueira, M. R. (1995). Análisis de las políticas públicas. Trabajo preparado para el Instituto Nacional de la Administración Pública.

Nogueira, M. R. (1997). La Coherencia y la Coordinación de las Políticas Públicas. Aspectos Conceptuales y Experiencias. Cap. 13. Proyecto de Modernización del Estado. Los desafíos de la coordinación en la integridad de las políticas y gestión pública en América Latina. Jefatura de ministros. Presidencia de la Nación. Argentina.

Murillo, J. C. (2014). Políticas públicas de Recreación y Deporte en el Municipio de Quibdó (2004-2013). Maestría en Gestión Urbana, Universidad Piloto Colombia. Quibdó, Colombia.

Osorio, E. (2011). El campo de la recreación como un modelo de justicia social: una mirada a la experiencia. *Revista Latinoamericana de Recreación*.

Oszlak, O. y. (1995). [21 "Estado y Políticas Estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación". en *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, N° 4, pp. 99-128.

Picco, D. (2018). Las políticas recreativas orientadas a la población adolescente en la Argentina. *Reflexión de Trabajo Social*. Año 8. N°15 y 16. Debate Público.

Rofman, A. Ponencia (8 al 11 de noviembre de 2007). Participación de la

sociedad civil en políticas públicas: una tipología de mecanismos institucionales participativos. VII Conferencia Regional de ISTR para América latina y el Caribe. Salvador de Bahía, Brasil.

Suárez, S. (2009). Una aproximación de la representación social de la recreación en Argentina: Aportes para resignificar el concepto. En C. Gomes, E. Osorio, L. Pinto, & R. Elizalde (Orgs.), *Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica*. Belo Horizonte: UFMG. pp. 20-37.

Sierra, N; D. Barbalace, P., Riquelme, Sobral, C., y Laraya, M. M., (2012). Sistematización de la experiencia de trabajo en el marco del Programa Barrios en Juego. Políticas públicas y deporte: promoviendo la inclusión social. En *Lúdicamente* N°2, diciembre de 2012. Buenos Aires

Suriel, A. (2006). Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes: guía práctica para su aplicación. Unicef.

Tuñón, I., Laiño, F., & Castro, H. (2014). El juego recreativo y el deporte social como política de derecho, su relación con la infancia en condición de vulnerabilidad social. *Educación Física y Ciencias*, Vol. 16. La Plata, Argentina. Recuperado de: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv16n01a04>.

Waichman, P. A. (1998). Calidad de participación en recreación, Instituto de Tiempo Libre y Recreación (G.C.B.A.). Argentina. Caldas, Colombia: V Congreso Nacional de Recreación, Coldeportes Caldas / Universidad de Caldas / Funlibre.

Waichman, P. A. (2004). *Tiempo libre y recreación, un desafío pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: CCS.

Zeller, N. (2007). *Políticas públicas: marco conceptual metodológico para el estudio de las políticas*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Administración Pública (INAP).

Convención sobre los Derechos del Niño, 20 noviembre 1989, ONU: Asamblea General, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

Carta Orgánica Municipal (1996). Ciudad de la Falda. Honorable Convención Municipal Constituyente de la ciudad de La Falda, provincia de Córdoba, https://www.lafalda.gob.ar/sites/default/files/carta_organica.pdf

Promoción y protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en la provincia de Córdoba. Ley N. ° 9944. Sancionada el 4 de mayo de 2011.

EJE 2. EDUCACIÓN FÍSICA Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Mesa: ACCESIBILIDAD Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

-ESI, discapacidad y educación inclusiva: interpelaciones y oportunidades para la transformación de modelos hegemónicos corporales desde la educación física

Marina Copolechio Morand, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

En los últimos años, se han producido avances que permiten cuestionar el modelo hegemónico de los cuerpos que puede ser caracterizado como cisheteronormativo, binario, patriarcal y capacitistas. Estos aportes provienen, por un lado, de los feminismos y de los estudios críticos en las ciencias sociales y, por el otro, de los estudios del campo de la discapacidad.

Estos ponen en evidencia que existen modelos corporales hegemónicos que regulan los cuerpos, condicionan sus posibilidades, sus posiciones y los modos en que son percibidos y tratados. Por lo tanto, se alejan de visiones que consideran a los cuerpos como pura materialidad, naturaleza, biología o destino, y señalan que éstos no pueden pensarse por fuera del contexto social, cultural, político, económico e histórico en el que están inmersos.

Partiendo de este marco, este trabajo desarrolla algunas de estas interpelaciones al modelo hegemónico de los cuerpos y sus parámetros normativos, retomando las propuestas de la educación inclusiva, las concepciones críticas acerca de la discapacidad y los aportes de la Educación Sexual Integral con enfoque de género y derechos humanos. Además, se destaca el carácter propositivo de estas miradas que problematizan e invitan a pensar formas más justas, equitativas e inclusivas de percibir y vivir nuestros cuerpos y sexualidades en las escuelas y más allá de éstas.

Desde una mirada crítica y que apuesta a las posibilidades de transformación en y desde las escuelas, en esta ponencia se asume que la educación física, por su eje en lo corporal, es un espacio privilegiado para avanzar en la desnaturalización, deconstrucción y transformación de los modelos hegemónicos (cisheteronormativos, binarios, patriarcales y capacitistas) en relación a los cuerpos. Un modo de dar lugar a este potencial cuestionador y transformador de la educación física lo constituye la enseñanza de la ESI con perspectiva de género, de derechos humanos y en términos inclusivos.

Introducción

En los últimos años, se han producido avances interesantes que permiten cuestionar el modelo hegemónico de los cuerpos que puede ser caracterizado como cisheteronormativo, binario, patriarcal y capacitista. Estos aportes provienen, por un lado, de los feminismos y de los estudios críticos en las ciencias sociales y, por el otro, de los estudios del campo de la discapacidad¹. Dentro del primer grupo, algunos han focalizado en la educación, evidenciando cómo la escuela ha colaborado (y aún lo sigue haciendo) a reproducir este modelo, sus parámetros y estereotipos, así como también, otras producciones han señalado su potencial transformador (Lopes Louro, 2012; Alonso y Morgade, 2008; Morgade, 2016; Seoane y Severino, 2019; Kaplan, 2016, Scharagrodsky, 2007, entre otros). A los fines de este trabajo interesa señalar que algunas líneas teóricas han profundizado en el rol que ha ocupado la educación física en este proceso reproductor y regulador de los cuerpos sexuados (Scharagrodsky, 2002, 2004).

Por otra parte, otra serie de producciones provienen del campo de la discapacidad. Estos estudios postulan que la discapacidad no es algo individual, limitada a una condición que porta determinado sujeto, sino que es entendida como una producción social en el marco de un sistema capacitista que coloca como ideal y norma un cuerpo "capaz" (Rosato y Angelino, 2009; Moya, 2018).

En definitiva, todos estos aportes ponen en evidencia que existen modelos corporales hegemónicos que regulan los cuerpos, condicionan sus posibilidades, sus posiciones y los modos en que son percibidos y tratados. Por lo tanto, se alejan de visiones que consideran a los cuerpos como pura materialidad, naturaleza, biología o destino, y señalan que éstos no pueden pensarse por fuera del contexto social, cultural, político, económico e histórico en el que están inmersos.

Partiendo de este marco, este trabajo desarrolla algunas de estas interpelaciones al modelo hegemónico de los cuerpos y sus parámetros normativos, retomando las propuestas de la educación inclusiva, las concepciones críticas acerca de la discapacidad y los aportes de la Educación Sexual Integral con enfoque de género y derechos humanos. Además, se destaca el carácter propositivo de estas miradas que problematizan e invitan a pensar formas más justas, equitativas e inclusivas de percibir y vivir nuestros cuerpos y sexualidades en las escuelas y más allá de éstas.

1 No es intención de esta ponencia limitar los aportes a estos campos de conocimiento, sino que interesa señalar aquellos en los cuales se enmarca esta producción.

En este camino, y para quienes trabajamos en educación, revisar nuestras prácticas, prejuicios, conocimientos y desconocimientos, como así también los modelos sociales y discursivos con los cuales se vinculan, es un punto de partida ineludible y urgente, para acercarnos a formas más formas inclusivas de enseñar, relacionarnos y estar en las escuelas. Esto resulta especialmente necesario en el campo de la educación física en donde aún persisten concepciones que desvalorizan a los cuerpos que no se aproximan a lo esperable y que por algunas faltas o excesos no encuentran (y no les hacemos) lugar en las escuelas y en las clases. Desde una mirada crítica y que apuesta a las posibilidades de transformación en y desde las escuelas, en esta ponencia se asume la idea de que la educación física, por su eje en lo corporal, es un espacio privilegiado para avanzar en la desnaturalización, deconstrucción y transformación de los modelos hegemónicos (cisheteronormativos, binarios, patriarcales y capacitistas) en relación a los cuerpos. Un modo de dar lugar a este potencial cuestionador y transformador de la educación física lo constituye la enseñanza de la ESI con perspectiva de género, de derechos humanos y en términos inclusivos.

Para desarrollar estas ideas, este trabajo se organiza del siguiente modo. En el primer apartado se abordan los sentidos de la educación inclusiva y el modo en que ésta interpela a las instituciones, los discursos y las prácticas especialmente en torno a las maneras en que se perciben, alojan y acogen les estudiantes con discapacidad en tanto cuerpos "extraños", "anormales", "abyectos" que no solían habitar las escuelas "comunes". Luego se repasan las concepciones en relación a la discapacidad con el fin de evidenciar el modo en que los estudios críticos de este campo cuestionan los ideales corporales del modelo capacitista, como así también, de señalar que el modo en que concibamos a las personas con discapacidad será performativo de nuestras prácticas de enseñanza. El tercer apartado aborda la ESI como política pública, como derecho de les estudiantes y como obligación de les docentes, y postula al enfoque de género y de derechos humanos como aquellos que permiten el desarrollo de prácticas inclusivas y respetuosas de las distintas maneras de vivir nuestros cuerpos, sexualidades y géneros. La cuarta sección analiza la manera en que se concibe a la educación física en el marco de la ESI y los ejes de contenidos que se proponen en los lineamientos curriculares, entendiéndolos como oportunidades para desnaturalizar, cuestionar y transformar los modelos hegemónicos de los cuerpos cuando se los considera desde los aportes desarrollados en apartados anteriores. Por último, y a modo de cierre provisorio, se incluyen algunas reflexiones en tanto pistas para empezar a transitar este camino en el campo de la educación física en el marco de la ESI con perspectiva de género y de la educación inclusiva.

Interpelaciones a las instituciones, prácticas y discursos desde la Educación inclusiva

La educación inclusiva es un enfoque filosófico, político, pedagógico y didáctico que plantea la redistribución de los bienes simbólicos, el fortalecimiento de las condiciones materiales y la revisión de las condiciones de enseñanza, principalmente cuando se trata de estudiantes que, en el marco de la escuela común, se encuentran en situación de desventaja (Coincaud y Díaz, 2012). La inclusión no es exclusiva de la educación especial o de las personas con discapacidad, sino que es una estrategia de todo el sistema educativo (Aguerrondo, 2008) asociada a la búsqueda del incremento de la participación de los estudiantes y de la reducción de su exclusión del currículum, de la cultura y de la comunidad (Ainscow, 2004). Es por ello por lo que, para María José Borsani, la educación inclusiva refiere a "la capacidad del sistema educativo de atender a todos, niños y niñas, sin exclusiones de ningún tipo" ya que se trata de que todes les estudiantes "aprendan juntos independientemente de sus condiciones sociales, personales y culturales" (Borsani, 2018: 5).

En este trabajo, interesa avanzar en el modo en que, en el marco de la educación inclusiva, la educación especial se resignifica. Ésta deja de considerarse un sistema paralelo al de educación "común" al que asisten aquellos que no "encajan" en este último y es entendida como una modalidad del sistema educativo que se constituye en un sistema de apoyo para la integración y la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la escuela y en la comunidad (Divito, 2005). Alojar en las escuelas "comunes" a estudiantes con discapacidad que solían transitar su escolaridad (e incluso su vida) por otros circuitos educativos, considerarlos como verdaderos sujetos pedagógicos y enseñar de manera inclusiva, interpela las formas de organización y de acción de las escuelas, como así también, el trabajo docente.

A los fines de este trabajo, es importante destacar que la educación inclusiva desestabiliza el ideal de homogeneidad y normalidad respecto de los cuerpos que se espera recibir en las escuelas "comunes" y abre las puertas para la circulación de aquellos cuerpos "extraños", "abyectos", "anormales". Esta irrupción e interrupción de la normalidad genera resistencias. En las escuelas aún pueden escucharse frases de profesores que señalan que no saben cómo relacionarse o enseñar a les estudiantes con discapacidad porque "no han sido formados para ello" o que entienden que está bien que no participen, por ejemplo, en las clases de educación física porque no podrán realizar las actividades esperadas, sobre todo cuando se las piensa desde el capacitismo². Para algunos este "no saber" o la asunción incuestionada de ciertos discursos y prácticas, se constituye en un obstáculo que paraliza y que no permite reconocer

2 El modelo capacitista se desarrolla en el próximo apartado.

a estas personas como estudiantes, como sujetos pedagógicos, de derecho y con posibilidades de aprender. Pero por suerte, para otros, se transforma en un motor de búsqueda de formas más justas, equitativas e inclusivas de enseñar y de vincularnos.

En este sentido, en el marco de la educación inclusiva y atendiendo a los estudiantes con discapacidad, se propone trasladar la mirada desde esos cuerpos que en las escuelas (y en la sociedad) son percibidos como "extraños", "abyectos" o "anormales", hacia el entorno y hacia nosotros mismos como docentes y futuros docentes. En general, las principales limitaciones para vincularnos con y enseñar a personas con discapacidad en las escuelas provienen de nosotros en tanto miembros de una sociedad que sostiene ciertas concepciones acerca de ellas, sus (im)posibilidades, sus (no)intereses, sus cuerpos.

Desde la educación inclusiva se han desarrollado aportes para repensar las instituciones, los discursos y las prácticas. Uno de ellos lo constituye el término de "barreras" entendidas como las dificultades que experimentan los estudiantes en su itinerario escolar. Estas dificultades no están en el sujeto, no son inherentes a sus capacidades, sino que surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos (personas, políticas, instituciones, culturas, etc.) (Borsani, 2018). Es así como podemos hablar de barreras físicas, personales, institucionales, culturales que, en definitiva, remiten a la inflexibilidad de las sociedades y las personas para facilitar el acceso a la educación y a la participación de todos.

Pensar en términos de barreras, animarnos a mirarnos e indagar en nuestros prejuicios y limitaciones resulta fundamental para que las personas con discapacidad puedan gozar de sus derechos, especialmente en el campo educativo. En este camino, un primer desafío es el de revisar cuáles son las concepciones acerca de la discapacidad que operan en nosotros ya que, dependiendo de cómo consideremos a los estudiantes con discapacidad, seguramente, actuaremos, enseñaremos, nos relacionaremos con ellos. El próximo apartado profundiza en ello.

Aportes de los estudios críticos en el campo de la discapacidad para repensar los cuerpos

En este apartado se abordan las concepciones en relación a la discapacidad con el fin de evidenciar el modo en que los estudios críticos de este campo cuestionan los ideales corporales del modelo capacitista, como así también, de señalar que el modo en que concibamos a las personas con discapacidad será performativo de nuestras prácticas de enseñanza.

Dentro del campo de los estudios de la discapacidad suelen identificarse

dos grandes modelos que dan lugar a distintas concepciones: el médico y el social (Vallejos, 2012). Desde el modelo médico la discapacidad es entendida como un problema individual, personal, que requiere de cuidado, tratamiento médico y rehabilitación. Mientras que, desde el modelo social, la discapacidad es considerada como un problema social, colectivo, que requiere de transformaciones sociales y de los ambientes para favorecer la inclusión de las personas y la garantía de sus derechos. Este modelo señala que la discapacidad es una forma de opresión social a quienes tienen un déficit, un impedimento, que se articula con entornos físicos y sociales que castigan a quienes se desvían del estándar de normalidad.

El modelo social emerge en directa relación con movimientos sociales y políticos de personas con discapacidad por lo que supone una politización de la categoría de discapacidad, un rebelamiento de esos cuerpos (que se creían pasivos) en contra del aislamiento, la segregación y a favor de la inclusión, la independencia, la autodeterminación, la emancipación y el empoderamiento. En pocas palabras, lo que denuncian es que la discapacidad no es algo individual, sino que se produce por las barreras y restricciones que la propia sociedad impone, incapacitando así a ciertos sujetos. Por lo tanto, la discapacidad está social y culturalmente construida y es el resultado de relaciones de poder.

A pesar de los avances que supone el modelo social en comparación con el médico, ha sido cuestionado por mantener una esencia dualista y una concepción del impedimento, de la insuficiencia o del déficit cercano a la normalidad biomédica (Vallejos, 2012). Según Laura Moya (2018) subyace una distinción entre la deficiencia, perteneciente al ámbito de la biología y la discapacidad, perteneciente al ámbito sociocultural. Este dualismo se manifiesta entre el cuerpo-biológico-individual-medicalizable y la discapacidad producida estructuralmente, vinculada a la esfera pública, al poder y a los activismos.

En los últimos años, emergieron nuevas interpretaciones en relación a la discapacidad que pretendieron sustraerse de las limitaciones y trampas en las que cayeron los modelos antes desarrollados. Avanzando en esta línea crítica, Ana Rosato y María Eugenia Angelino proponen pensar la discapacidad como una producción social, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad (Rosato y Angelino, 2009). Esto las lleva a romper con las nociones de déficit y causalidad biológica y natural tan asociadas a la de discapacidad y a comprender que el significado de ésta es fruto de una invención para clasificar, producir (y excluir) sujetos desde un parámetro de normalidad única, producto de relaciones de poder, asimetría y desigualdad. Desde este marco, la discapacidad es "una forma particular de 'construir' al otro, distinto al nosotros en términos de desigualdad" por lo que resulta necesario analizar críticamente las relaciones entre normales y anormales (Ibíd.:52).

Estas ideas pueden pensarse en relación al movimiento y la teoría Crip que se inspira y retoma aportes del movimiento y la teoría Queer³. En ambos casos se resignifican términos peyorativos: queer (rarito en inglés) y crip (diminutivo de cripple: tullido, en inglés) para convertirlos en una categoría política. En su tesis doctoral Andrea García-Santesmases Fernández señala que Robert McRuer, exponente estadounidense de la teoría Crip, advierte que, así como la heterosexualidad obligatoria demarca cuerpos normales y cuerpos abyectos, “existe una ‘capacidad obligatoria’ (*able-bodiedness*) que es la que marca ciertos cuerpos como (in)capaces” (García-Santesmases Fernández, 2017: 30). Es por ello que la heterosexualidad obligatoria y la capacidad obligatoria actúan como mecanismos de regulación corporal que se retroalimentan mutuamente. A diferencia del modelo social que se proponía desnaturalizar la discapacidad, la teoría Crip propone correr el foco desde la discapacidad hacia la capacidad ya que ésta es una categoría que se presenta como norma inocua y que se invisibiliza tras un modelo aparentemente neutro: el capacitismo. Éste puede definirse como:

El conjunto de ideas, actitudes y discursos que permiten, legitiman y justifican las distintas formas de violencias, desigualdad y discriminación, que sufren las personas con diversidad funcional por el hecho de no ajustarse a las características corporales que marca la norma social. El capacitismo es, por tanto, una forma de discriminación ideológica y material (Martínez Hernández, 2019: 3).

Desde el capacitismo se construyen prejuicios y estereotipos en relación a las personas con discapacidad, así como también, prácticas discriminatorias y vulneradoras de derechos. Desestabilizar el capacitismo es interrumpir la norma que nos constituye como sujetos y señalar que es ese cuerpo “capaz” el imposible de encarnar, es la capacidad la ficción que opera sobre todos los cuerpos (incluyendo el de las personas con discapacidad) en base a imperativos de normalidad. Se trata entonces de subvertir la “integridad corporal y mental obligatoria” que busca imponer el capacitismo (Moya, 2019), así como desnaturalizar los procesos y mecanismos que lo gestionan y mantienen (también en las escuelas) y dar cuenta de la vulnerabilidad de todos los sujetos y de las interdependencias.

Este breve repaso por distintos modos de concebir la discapacidad nos alerta en relación a aquellas visiones que consideran que las personas con discapacidad son sujetos que no pueden, limitados, incapaces de estudiar, educarse e incluso de elegir, desear o interesarse por algo.

3 El movimiento y la teoría queer cuenta entre sus principales representantes con Judith Butler, Paul Preciado, Guacira Lopes Louro, entre otros.

Así como también, aquellas posturas y discursos que afirman no saber cómo relacionarse, qué y cómo enseñar a las personas con discapacidad por “no haber sido formadas para ello” o que ni siquiera se cuestionan sobre su ausencia en determinados espacios escolares, como pueden ser las clases de educación física⁴. Pero más allá de ello, los aportes de los estudios críticos en el campo de la discapacidad brindan aportes para cuestionar los modelos corporales hegemónicos que regulan todos los cuerpos, incluyendo los de las personas con discapacidad.

En ese sentido, la propuesta de trasladar la mirada desde la discapacidad hacia el capacitismo resulta sumamente sugerente para repensar todos los cuerpos y sus opresiones. Entender que la discapacidad se construye en directa relación con un sistema capacitista, en interacción con múltiples dimensiones y variables, que es una condición dinámica en función de los apoyos disponibles⁵, permite superar la mirada centrada en los límites del sujeto y atender a las condiciones institucionales, de enseñanza y de aprendizaje. Además, si la discapacidad es una producción social y política debemos estar alertas a lo que sucede en las escuelas y considerar las propuestas educativas que ofrecemos para analizar las condiciones pedagógicas propias del proyecto escolar en miras a garantizar el derecho a la educación de todes.

La ESI con perspectiva de género y de derechos humanos

En Argentina, la Ley 26.150/2006 de Educación Sexual Integral estableció que:

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y educación técnica (Artículos 1 y 4, Ley 26150/2006).

4 En relación a esto podemos preguntarnos ¿qué sucede en las clases de educación física en relación a les estudiantes con discapacidad? ¿A cuántos estudiantes con discapacidad se les permite o invita a participar de ellas? ¿En qué medida nuestros prejuicios, preconceptos y concepciones limitadas y limitantes obturan la posibilidad de participación de las personas con discapacidad en las clases de educación física? ¿De qué manera trabajamos (y en qué medida estamos dispuestos a hacerlo) sobre nuestras propias concepciones y limitaciones para invitar y bien venir en las clases de educación física a quienes no se adecúan a los cuerpos esperados para participar ellas? ¿En qué medida nuestras propuestas de enseñanza están pensadas en términos capacitistas? ¿Cómo se pueden pensar estas propuestas en educación física en términos inclusivos?

5 Con el término apoyos se alude a los recursos y estrategias que favorecen el desarrollo y el bienestar de las personas permitiendo superar las barreras al aprendizaje y a la participación, tanto en las escuelas como en la sociedad.

La sanción de la ley supuso algunas novedades en el terreno de la educación sexual en las escuelas:

- Estableció el derecho de niños, jóvenes y adolescentes a recibir educación sexual integral en las escuelas, desde el nivel inicial hasta el superior.
- Posicionó al Estado como garante de este derecho y responsable de "igualar las oportunidades de acceso a información de calidad y a recursos efectivos a los niños, niñas y adolescentes de todo el país" (Faur, 2007: 28).
- Concibió a los docentes como responsables de su enseñanza independientemente de las creencias y posiciones personales y como agentes de su enseñanza, es decir, estableció como prioritario un enfoque pedagógico (y no médico o sanitarista) (Malizia, 2018).

A los fines de este trabajo interesa destacar, por un lado, el modo en que la ESI permite cuestionar el modelo hegemónico de los cuerpos sexuados cuando se la concibe desde el enfoque de género y de derechos humanos y, por otro lado, enfatizar la necesidad de hacerlo en el marco de los desafíos que supone la educación inclusiva.

La perspectiva de género ha brindado aportes para repensar las diferencias basadas en los sexos y los géneros en términos de desigualdad (Fainsod, 2018). Desde esta perspectiva se asume que el sexo y el género (o el sistema sexo-género) son una construcción sociocultural, es decir, que no existe nada de natural en la forma en que percibimos, sentimos, vivimos nuestra sexualidad, nuestros cuerpos, nuestros géneros (Morgade, 2006).

Esas formas responden a relaciones de poder que ubican desigualmente a ciertos cuerpos, géneros, sexualidades y orientaciones sexuales: algunas estarán en un lugar privilegiado y otras, en un lugar subordinado siendo calificadas como anormales, desviadas, raras y en muchos casos, excluidas y/o violentadas. Es decir, en un sistema cisheteronormativo, binario, patriarcal y capacitista no todos los cuerpos son valorados de igual forma.

Tal como se mencionó en la introducción, diversos estudios que han focalizado en las escuelas dieron cuenta del modo en que en las mismas se reproduce en prácticas y discursos parámetros de este modelo. Muchas veces se espera que haya una correspondencia entre el sexo asignado al nacer, la identidad de género y la orientación sexual y se lo hace, además, en términos binarios (pene-varón-atraído por las mujeres vs. vagina-mujer-atraída por los varones). Otras autoras han señalado cómo en las escuelas se aprende a ser varón y a ser mujer (Morgade, 2012), cómo se suele presumir la heterosexualidad de los estudiantes o cómo opera la ignorancia (de la homosexualidad) como política de conocimiento (Lopes Louro, 2012; Flores, 2008). A los fines de este trabajo, interesa mencionar aquellas producciones que focalizaron en el estudio de

las maneras en que desde la Educación Física en la escuela se moldearon los cuerpos de mujeres y varones en función de ciertos estereotipos (fuerza en los varones y coordinación y ritmo en las mujeres), o se pudieron identificar tonos sexistas y estereotipantes en las clases mixtas de educación física en relación al código de género utilizado en el lenguaje, los comportamientos, gestos y actitudes más frecuentes en niños y niñas en relación a la actividad física y las representaciones de los docentes (Scharagrodsky, 2007 y 2002, respectivamente).

Cuando se menciona a la *perspectiva de derechos humanos* se hace referencia a la necesidad de asumir que todas las personas somos sujetos de derecho, más allá de nuestras edades, de los grupos étnicos o culturales a los que pertenezcamos o con quienes nos identifiquemos, de las identidades de género con las cuales nos autopercebamos, etc. Esta perspectiva es fundamental si entendemos que los derechos humanos existen porque vivimos en una sociedad desigual en la cual antes de la enunciación de estos derechos, aquello que pretenden proteger y garantizar era (y, en muchas ocasiones, aún es) vulnerado. Lo anterior no implica que una vez que los derechos se enuncian, automáticamente se cumplan o se alcancen en su totalidad. Por el contrario, los derechos humanos constituyen una categoría y una realidad sumamente dinámica y requieren de la observancia y de acciones de defensa y garantía constantes.

En este trabajo se destaca que la educación y la ESI son derechos de los niños, jóvenes y adolescentes que el Estado y los adultos deben viabilizar y garantizar. Y que, especialmente, la educación y la ESI tienen una deuda pendiente con las personas con discapacidad, quienes aún no son reconocidas y valoradas como sujetos pedagógicos y sujetos de derechos. En ese sentido, pensar la ESI desde el enfoque de derechos humanos, resulta esencial.

A más de 14 años de aprobada la ESI, sigue siendo necesario avanzar en la desnaturalización de la concepción hegemónica de la sexualidad como un asunto privado, individual, ligado a lo biológico y orientado a la reproducción. También en relación a las concepciones hegemónicas que esa visión tradicional trae aparejada respecto de los cuerpos como mera materialidad, pura biología y naturaleza, porque se trata de concepciones aún vigentes en algunas escuelas y en algunas clases de educación física.

Revisando y repensando la ESI en Educación Física

Sin duda alguna, los modos de pensar la sexualidad de manera integral que propone la ESI en la normativa, en los lineamientos curriculares y en los materiales producidos por el Programa Nacional ESI constituyeron novedades y oportunidades para desnaturalizar, cuestionar y transformar los modelos

hegemónicos de los cuerpos sexuados. La definición misma de sexualidad entendida como una dimensión fundamental del hecho de ser humano (Morgade, 2006), la consideración de sus múltiples dimensiones (biológicas, psicológicas, económicas, sociales, culturales, éticas y religiosas o espirituales), los cinco ejes de la ESI (reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo y la salud) y los lineamientos curriculares y sus ejes de contenidos por nivel educativo y áreas/disciplinas dan cuenta de ello.

Sin embargo, en el marco de este trabajo se entiende que los contenidos y las propuestas de la ESI pueden ser revisadas y ampliadas a partir de los aportes que produjeron en los últimos años en el campo de la militancia, en el académico, en las normativas y en las prácticas y que desarrollamos en apartados anteriores. Para ello, un punto de partida es el análisis de los fundamentos de la educación física y de los ejes de contenidos que se proponen en los lineamientos curriculares de la ESI.

En este documento, la educación física es concebida como:

Una educación corporal o educación por el movimiento, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción con el medio natural y social (Ministerio de Educación de la Nación, 2008: 24).

En ese sentido, la educación física tiene como eje los cuerpos y desde allí se plantea que:

Una educación integral supone que alumnos y alumnas aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas (Ibíd.: 24).

Para la educación primaria se proponen los siguientes ejes de contenidos⁶:

- El desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre mujeres y varones.
- El desarrollo de actividades corporales y actividades motrices compartidas entre niños o niñas enfatizando el respeto, el cuidado por uno/a mismo/a

⁶ No es intención de este trabajo listar todos los contenidos propuestos ya que éstos pueden ser consultados en el documento de los lineamientos curriculares, pero sí interesa retomar algunos que permiten identificar los avances de la ESI en relación a las concepciones de cuerpo y a lo que la educación física puede enseñar y también, señalar algunas limitaciones y posibilidades de abordaje.

y por el/la otro/a y la aceptación y valoración de la diversidad.

- El desarrollo de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros/as a través de actividades motrices que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos y la convivencia democrática.
- La reflexión acerca de los modelos corporales presentes en los medios de comunicación, en la publicidad y en el deporte espectáculo.
- El conocimiento del propio cuerpo y su relación con el cuerpo de los/as otros/as, a través del movimiento y del juego compartido.
- El desarrollo de actividades corporales y actividades motrices compartidas entre mujeres y varones enfatizando el respeto, el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a y la aceptación y valoración de la diversidad.
- La comprensión, la construcción, la práctica y la revisión de diferentes lógicas de juego de cooperación y/o de oposición, con sentido colaborativo y de inclusión.

Y se proponen para la educación secundaria:

- El reconocimiento del propio cuerpo en el medio físico, la orientación en el espacio, el cuidado de los cuerpos de varones y mujeres, así como del medio físico en que se desarrollan las actividades.
- El reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.
- La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los/as otros/as.
- La reflexión y valoración del propio cuerpo como expresión de la subjetividad. La promoción de la autovaloración del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.
- El despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a.
- La reflexión en torno a la competencia y la promoción de los juegos y deportes colaborativos.
- La promoción de igualdad de oportunidades para el ejercicio de deportes de varones y mujeres.

El análisis de los fundamentos y de los contenidos propuestos en la ESI para la

Educación Física permite identificar la presencia de una concepción de cuerpo que cuestiona las miradas hegemónicas, tradicionales, sexistas y biologicistas. Por ejemplo, permiten avanzar en el trabajo en relación la articulación de los cuerpos con el medio social y natural, a la comprensión del cuerpo y del movimiento como dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal y como bases de la comunicación con uno mismo y con otros. También invitan a poner el foco en las posibilidades de los cuerpos más allá del género (femenino o masculino), en la necesidad de respeto, cuidado, aceptación y valoración de la diversidad, en la convivencia democrática como una aspiración de las relaciones sociales, en la necesidad de reflexionar sobre los medios de comunicación, la publicidad y el deporte en tanto instancias en las cuales se presentan e imponen modelos corporales, en el trabajo en relación a los prejuicios, entre otros.

Sin embargo, como se adelantó más arriba, es posible avanzar en otros cuestionamientos que incluyan los aportes de la perspectiva de género en relación a la necesidad de trascender el binarismo, como así también de la Teoría Crip en relación al capacitismo. En este sentido, sería necesario pensar la enseñanza de la educación física y la ESI más allá de la idea de "varones y mujeres", o de lo que se espera de un cuerpo "capaz". Así mismo, sería preciso incluir efectivamente en las clases de educación física a las personas con discapacidad y ofrecer propuestas de enseñanza en términos inclusivos y accesibles, siendo necesario también reflexionar sobre nosotros mismos y sobre nuestras concepciones acerca de los cuerpos y las sexualidades.

Desde estas perspectivas y retomando los fundamentos y los contenidos planteados, se comparten algunos interrogantes para seguir pensando y confiar en las posibilidades de cuestionamiento y transformación de los modelos corporales hegemónicos que puede tener una educación física crítica e inclusiva. ¿De qué manera podrían las estudiantes con discapacidad acceder a una educación integral en la que aprendan a relacionarse con su cuerpo y el de otros? ¿Cómo hacer para que en las clases de educación física tengan lugar propuestas inclusivas que promuevan la comunicación, expresión y relación a través del cuerpo y del movimiento de todas las estudiantes y más allá del binarismo y del capacitismo? ¿Cómo podemos repensar las propuestas de educación física, en términos inclusivos y de accesibilidad, para que la diversidad de cuerpos y movimientos no se transformen en barreras para adquirir saberes del mundo, de la sociedad y de sí mismas? ¿Cómo promover prácticas, discursos y modos de relación inclusivos y respetuosos de la diversidad de cuerpos y sexualidades?

Reflexiones finales

En este trabajo se retomaron aportes de la educación inclusiva, de los estudios críticos del campo de la discapacidad y de la ESI con perspectiva de género y de derechos humanos para dar cuenta de los modos en que se vienen cuestionando los modelos hegemónicos de los cuerpos sexuados e identificar el modo en que las instituciones educativas, sus discursos y prácticas están siendo interpelados.

Hoy en día, se puede afirmar y defender que:

El cuerpo no puede ser considerado sólo como un conjunto de huesos, articulaciones, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en "estado natural"; siempre está inserto en una trama de sentido y significación (...) es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como terreno de disputa (...). Toda intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder (Scharagrodsky, 2007: 2).

Y, de hecho, las interpelaciones de la educación inclusiva, los estudios críticos del campo de la discapacidad y la ESI con perspectiva de género y de derechos humanos brindan aportes sustanciales para avanzar hacia estas concepciones que entraman a los cuerpos con un sistema social, cultural, histórico, económico, político y discursivo y buscan cuestionar y trascender parámetros normativos. El interés de este recorrido fue el de repensar la enseñanza de la educación física desde una perspectiva que incluya estas nuevas miradas para construir prácticas de enseñanza más justas, equitativas e inclusivas confiando en las posibilidades de ésta para cuestionar, desnaturalizar y transformar estos modelos normativos. En ese sentido, y por su eje en lo corporal, se la ha entendido como un espacio privilegiado para hacerlo. Para ello, se ha planteado que es necesario, por un lado, hacer lugar en la escuela y en las clases de educación física, a quienes han quedado sistemáticamente excluides y relegados por no adecuarse a estos parámetros y, por el otro, revisar las concepciones en relación a los cuerpos que fundamentan y orientan las propuestas de enseñanza en educación física para repensarlas desde una perspectiva crítica, inclusiva y anticapacitista. En este camino aún poco explorado y transitado, este trabajo no busca constituirse en un listado de respuestas y certezas, sino más bien, busca ser un aporte que invite a abrir la discusión, a hacernos preguntas y a construir con otros.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, Inés. (2008). "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión." *Revista Perspectivas Dossier Educación Inclusiva*. 38, 1, pp.61-80.

Ainscow, Mel. (2004). "El desarrollo de sistemas educativos inclusivos ¿cuáles son las palancas de cambio?" *Revista Journal of Educational Change*. Reino Unido.

Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la 'normalidad' a la disidencia. En *Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Borsani, María José. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens.

Coincaud, Claudia y Díaz, Gladis. (2012). Hacia una educación inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista Ruedes*. 2 (3), pp. 18-39.

Divito, María. (2005). Educación especial y comunicación. Una nueva mirada de las prácticas docentes. En *Revista Pedagogía y Educación*, Vol. XVII, N°41.

Faur, Eleonor. (2007). Derechos de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes. La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, N° 11. Buenos Aires, pp. 26-29.

Flores, val. (2008). "Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización". En *Revista de Trabajo Social*, N° 18.

García-Santesmases Fernández, Andrea. (2017). *Cuerpos (im)pertinentes. Un análisis queer-crip de las posibilidades de subversión desde la diversidad funcional*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, España). Reuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/402146/AGSF_TESIS.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Kaplan, Carina. (2016). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ley Nacional N° 26.150 (2006, 4 de octubre). Congreso de la Nación Argentina. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín oficial. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

Lopes Louro, Guacira. (2012). Extrañar el currículum. En Spadaro, María Cristina (eds.) *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: Edulp, pp. 109-120.

Malizia, Andrés. (2018). "Clase 3: Educación Sexual Integral" en *Curso Virtual: Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorado universitarios*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Martínez Hernández, Clara. (2019). *Cuerpos ilimitados, placeres infinitos. Claves reflexivas para la educación sexual (III)*. España: Sida Studi.

Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Ley 26.150/2006.

Morgade, Graciela. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Buenos Aires: Novedades educativas, N 184. pp. 40-44.

Morgade, Graciela. (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc.

Morgade, Graciela. (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Moya, Laura. (2018, 9 de agosto). *Conociendo detalles de la Teoría Crip*. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional del Colombia. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=u25vLG25h30&t=7224s>

Moya, Laura. (2019, 25 de noviembre). *Congreso "Debates feministas en torno a la discapacidad"*, Universidad Carlos III de Madrid, España. [Archivo de video]. Recuperado de: https://media.uc3m.es/video/5dde4cc68f420866458b45b5?track_id=5dde5f828f420804488b4567

Rosato, Ana y Angelino, María Alfonsina. (coordinadoras). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

Scharagrodsky, Pablo. (2002). En la Educación Física queda mucho "género" por cortar. En *Educación Física y Ciencia*, 2002-2003, pp. 103-127.

Scharagrodsky, Pablo. (2004). Juntos, pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. En *Cuadernos de Pesquisa*, Vol. 34, n. 121, pp.59-76.

Scharagrodsky, Pablo, (2007) El cuerpo en la escuela. En *Explora*, Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación Argentina, pp.2-16.

Seoane, Viviana y Severino, Moira. (2019). Género, sexualidades y educación. Intersecciones necesarias para una educación emancipadora. *Descentrada*. Vol. 3, N°1. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

Vallejos, Indiana. (2012). Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas. Exposición en el marco de la Reunión de la Red Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos. Universidad Nacional de Luján. Disponible en: <http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/modeloMedicoSocial.pdf>

-Los escenarios lúdicos. Espacios accesibles y desafíos en común

Claudio Bio y Leroy Mendoza, "Cre-Arte", Escuela de Formación Integral para la Inclusión Socio Educativa, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

El acceso es, actualmente, un desafío en común que tienen las sociedades. Las prácticas corporales necesitan, para "hacer sentido", un escenario accesible. En el que todes tengan la posibilidad de pasar por la experiencia de expresar su corporalidad. El juego, las percepciones, el movimiento, la motivación y el cuerpo dan estructura a lo que llamamos Escenarios lúdicos. Un concepto que fuimos diseñando en diferentes experiencias pedagógicas relacionadas con la diversidad humana y en constante diálogo con diversas teorías como la Integración Sensorial y las Inteligencias Múltiples. Las experiencias a partir de las prácticas de juego potencian la constitución de los vínculos y así la identidad grupal. Los escenarios lúdicos son, claramente, desafíos colectivos. La idea del encuentro con el "Otro" se vuelve relevante cuando se necesita de todes para jugar. Los desafíos corporales se superan en equipo, cuerpo a cuerpo. La motivación se vuelve plural y el acceso entra al juego. Los escenarios lúdicos nos permiten representar la cotidianidad y, al mismo tiempo, diseñar nuevas realidades. De esta manera, el juego es el canal comunicativo para expresar las corporalidades y arriesgarse a moverse distinto. Quizás los escenarios lúdicos sean una antesala de "eso que me pasa", de la experiencia de probar lo que se puede, o tendría, que cambiar en la realidad. El propósito de esta ponencia es relatar, compartir y pensar juntos diferentes experiencias pedagógicas realizadas con personas con discapacidad en sus contextos identitarios.

Ver, mirar, hacer foco y ampliar la mirada

Bajo justificaciones científicas la educación incluye "aportes" de diversas fuentes que intentan justificar acciones para mejorar los resultados en sus diversos niveles educativos. Las personas con Diversidad Funcional, o Personas con Discapacidad (PCD) han formado parte de un proceso de cambios que hoy en su última versión se denomina INCLUSIÓN. La inclusión, como modelo educativo, también forma parte de un modelo político que embandera la defensa de los derechos humanos. Estas acciones se llevan adelante por el hecho de que existen vulneraciones de derechos humanos. No de algunos humanos, sino de todas y todos los derechos humanos.

Re-aprender a mirarnos, y poder nombrarnos

Aprender es poder

En pos de una sociedad más justa, es importante que podamos revisar qué nos sucede (como individuos y como comunidad) frente a situaciones en las que nos "encontramos" con personas con discapacidad. Esas situaciones pueden incluir aspectos materiales, aspectos legales, aspectos éticos. En esas "situaciones" se ponen en juego nuestros pensamientos, nuestros sentimientos, nuestras palabras y, sobre todo, nuestras acciones.

El ejercicio de la mirada que requerimos no se reduce al simple hecho de ver, sino que alentamos a mirar (que significa prestar atención a donde dirigimos la vista) y a mirarnos. Y cuando decimos "mirarnos" debemos comprender la importancia de prestar atención a ese otro, con sus diferencias, a los detalles de "todo" lo que les pasa por dentro: sus emociones, sus reacciones, sus pensamientos más profundos, recuerdos que traen de sus historias de vida, temores, etc.

Si podemos expresarnos y poner en palabras ese mundo interior (donde nos percibimos como individuos), será más fácil reconocer (en el mundo que nos rodea) la matriz de sutilezas que componen la forma con la que nos relacionamos con la diversidad, para intentar desarmar esa estructura de rotulación y valoración binaria en la que nos crían desde que nacemos.

Nuestro cerebro necesita ordenar nuestras experiencias de vida, y tenemos una tendencia natural a "etiquetar" aquello que ya conocemos y darles ciertas jerarquías a las cosas según su utilidad. También le damos un orden temporal a los acontecimientos vividos que nos recuerdan que algo está antes que otra cosa.

Estas estructuras son, por un lado, el resultado (consciente) de nuestras propias vidas individuales, y por el otro, una construcción colectiva que se va construyendo a lo largo de la vida (a veces consciente y a veces inocentemente). La pertenencia a esta construcción colectiva nutre y es nutrida por nuestra herencia cultural y, a la vez, sustenta un orden social superior que podríamos llamar orden político.

Desde que nacemos comenzamos a vivenciar lo que nos sucede desde las *experiencias perceptivas y de movimiento*. Como niños vamos descubriendo el mundo, percibiendo lo que nos rodea, probando los efectos de nuestros actos en las cosas que descubrimos. A su vez, las otras personas que acompañan nuestro crecimiento (padres, hermanos, familia, amigos, vecinos, maestros, etc) colaboran en esas *experiencias dando sentido* a nuestros actos, a nuestras palabras, etc. Y es a través de estas experiencias que nace, por ejemplo, el lenguaje. Ese milagro que permite que dentro de un grupo humano todos le

demos la misma palabra a un objeto o a una acción y así “nombremos” al mundo que nos rodea.

Por ejemplo, cuando nombramos a un cucharón, como un recipiente semiesférico unido a un mango largo, útil para trasvasar alimentos o líquidos. Podemos decir también que forma parte de los utensilios de una cocina, que es apto para servir los alimentos, que probablemente esté realizado de madera, plástico o metal, y que se usa tomándolo con la mano. De esa manera *identificamos* un objeto y le asignamos determinadas funciones y características. Conocemos así dónde encontrarlo y sus utilidades y funciones. Al determinar su importancia dentro de una *escala de valor* junto a otros objetos, además le asignamos mayor o menor importancia. En este punto ya tendremos algunas preguntas rondándonos, como: ¿por qué necesitamos definir al cucharón?, o ¿para qué necesitamos identificarlo? Claro, sucede que en la cocina (a veces) hay otros objetos. Esa identidad del cucharón nos permite distinguirlo de una cuchara, o una espumadera, o una espátula. Y necesitamos conocer sus diferencias para saber así cuál es cuál, y de este modo poder utilizarlo de acuerdo a lo que se puede hacer con él. Así mismo, a la hora de comprarlo en un bazar, o simplemente solicitarle a alguien que me lo alcance, esa otra persona necesita entender lo mismo que yo al nombrarlo.

En estos ejercicios cotidianos vamos lentamente estructurando la diversidad en nuestro entorno. Nombramos las cosas, las definimos, las identificamos, sabemos para qué sirven, les asignamos funciones y las diferenciamos. Pero también aprendemos que algunas cosas son más útiles que otras, o más necesarias, o que valen más o menos. Y, lentamente, vamos comprendiendo que en el hecho de “aprender” suponemos que hay (fuera de mí) un “otro” con quien cotejamos esa información. Vamos construyendo así estructuras comparativas del mundo que nos rodea, y otorgamos jerarquías de valores a las cosas y a las personas, que nos permiten “nombrarlas” y así “identificarlas”, construyendo un mundo de “sentido” dentro de un grupo humano que vive en comunidad.

El medio que vincula, que une al “individuo” y a los “otros” en estas experiencias formativas, a través de nuestro crecimiento y nuestra educación, es la comunicación. Ese universo de experiencias que atravesamos en forma individual requiere, a la vez, ser cotejado/autorizado en nuestro entorno humano. Constantemente necesitamos reafirmar el sentido de las cosas, su nombre, su utilidad. Son las personas más cercanas a nosotros: nuestros padres, nuestra familia, y luego nuestros maestros, quienes nos ayudan a estructurar y a nombrar al mundo que habitamos.

Pero este planeta, este mundo que habitamos, es muy grande y hay mucha gente en él. Hay distintas etnias y distintos ambientes naturales. Cada grupo

humano se relaciona de forma distinta con su entorno para poder desarrollar su estilo de vida: comer, vestirse, trabajar, educar/se, etc. Esta capacidad del ser humano de relacionarse con su entorno natural la denominamos adaptación. A través de miles y millones de años, nuestra especie ha logrado desarrollarse en cualquier ambiente del planeta, en el calor tropical más intenso, o en las montañas más altas, en el mar, en las llanuras verdes, o en los congelados polos. Cada grupo humano logra desarrollar dentro de su estilo de vida ciertas prácticas y ciertos productos que los distinguen del resto. Denominamos cultura a ese conjunto de prácticas que se dan en una comunidad determinada y que otorgan una identidad propia al conjunto humano que las practica. Así, cuando escuchamos un tango sabemos que proviene del Río de la Plata (podríamos decir que de Argentina o Uruguay). O si vemos alguien comer con palitos sabemos que probablemente sea proveniente de Asia Oriental. O si oímos a dos personas conversar en guaraní podemos pensar que son del Paraguay o del noreste argentino. Pero también reconocemos al ver una imagen de un hombre a caballo vestido con una armadura de metal y cargando una lanza, que pertenece a una era anterior, y probablemente sea un caballero de la Europa medieval. Incluso podemos relacionar ciertos edificios o monumentos con sus países, cómo lo hacemos con las Pirámides en Egipto, la Torre Eiffel en Francia o la Estatua de la libertad en New York.

Existe mucha riqueza cultural y cuanto más conocemos, más se amplía nuestro conocimiento del mundo. Podemos sentirnos a gusto con nuestra cultura, pero también puede haber algo que no nos agrada. Y también podemos sentir agrado por culturas distintas a la propia. Incluso dentro de nuestro país existen características culturales que nos unen o que nos diferencian. Por ejemplo, el mate, el asado, las empanadas, la chacarera, etc, son rasgos culturales que nos identifican y nos diferencian de otras culturas, otros países u otras regiones, que comprueban la enorme diversidad que existe no solo en la cultura, sino en la humanidad toda, en nuestros entornos, en nuestros idiomas, nuestras historias.

Este ejercicio de unirnos o diferenciarnos - por agrado o conveniencia - nos otorga una característica binaria de identificación básica entre el bien y el mal. La dualidad. Esta tendencia hacia el pensamiento de "los opuestos", que nos lleva a pensar en hombre y mujer, bueno y malo, blanco y negro, útil e inútil, etc., como estructuras universales y que tendemos a usar como *filtro* con el que comparamos lo que nos pasa. Si bien es necesario comprender el funcionamiento de estos procesos (a veces necesarios en términos evolutivos), necesitamos tomar conciencia de que muchas veces caemos en el uso de *etiquetas que resultan muy dañinas para aquellas personas que son identificadas de forma negativa frente a los demás*.

Los diagnósticos médicos, las patologías, son parte de los diferentes *modelos* de identificación que, aunque son necesarios en el proceso de rehabilitación de una persona con discapacidad, muchas veces tienden a encasillar y limitar las posibilidades de desarrollo de quien porta ese estigma.

La información que muchas veces recibimos sobre los “perfiles de discapacidad” de nuestros alumnos y alumnas en situación de discapacidad, nos llevan a nosotros mismos a encasillarnos en nuestra tarea y generar actividades homogeneizadoras de la normalidad.

Para poder realizar actividades inclusivas, o que promuevan el acceso de “cualquier cualquiera”, debemos generar diferentes estrategias que logren achicar las distancias, que nos acerquen a nuestros alumnos y alumnas generando “un puente”. Una forma de encontrarnos en nuestras diferencias y unidos, a la vez, en nuestros caminos.

Si ampliamos la mirada, dejando de pretender una normalidad inexistente, vamos a enriquecer nuestras prácticas docentes con las identidades peculiares de cada estudiante en sus diversidades.

Pero esa apertura a la diversidad exige la aceptación de esa alteridad, y, por ende, la incomodidad que genera ese otro que nos descentraliza como docentes. Un otro distinto a mí, ajeno a mí, exterior a mi persona, a mis pensamientos, a mi lengua, a mis costumbres, a mis hábitos. En palabras de Larrosa “no otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro” (2009). Y para dejar entrar a ese otro, no solo es necesario tolerar su presencia, sino que es imprescindible aceptar su existencia tal como es. Sin necesidad de arreglarlo. La palabra tolerancia en este punto es absolutamente innecesaria en términos de acceso, pues tolerar es un modo ligero o suave de discriminar a ese otro-incómodo. Es como ponerlo en un costado donde no lo vea y no debemos intercambiar nada con él, para seguir haciendo las cosas como nos enseñaron. Repitiendo los modelos que heredamos.

Aceptar al otro, aceptar la alteridad, o diversidad humana es ganar y perder. Es la necesidad de plantear acuerdos, cambiar las reglas, como vía hacia una creatividad inclusiva. No la creatividad del docente. La creatividad desde las potencialidades del grupo frente al docente, como un diálogo de experiencias que busca dar dignidad a cada ser humano.

Esta *bienvenida a la diversidad*, no solo aporta a la creatividad docente y a la inclusión en términos de defensa de los derechos humanos de alguna minoría específica. También nos modifica como sociedad en nuestra capacidad de dar acceso a PCD en cualquier ámbito.

Mi identidad es saber quién soy

Este encuentro con la diversidad también nos enfrenta con la búsqueda personal de la identidad, saber QUIÉN SOY, buscar mi potencial para desarrollarlo y ser feliz. Pero en el camino hacia la identidad, debemos prestar atención, como docentes, de generar ambientes de relaciones humanas que no dejen pasar la aparición de microviolencias y discriminación de las minorías a favor de otro modelo instalado en el inconsciente colectivo: la *normalidad*.

La normalidad instalada sirve de escudo para quienes no se animan a mostrarse, ni a intentar conocerse. Esa identificación de un "nosotros" es un sentido de pertenencia habitual en el ser humano que nos ayuda a no sentirnos solos. Y podríamos decir que no es dañina en absoluto, en tanto que no busque condenar a los diferentes, a los que no son nosotros, y ubicarlos en el rol de los malos, los incómodos, los que valen menos. Instalando así la valoración binaria del bien y del mal. O como dice Nietzsche "La diferencia entre el bien y el mal es que los buenos siempre somos nosotros".

La PCD se enfrenta no solo con sus propias limitaciones de funcionamiento individual, sino con las limitaciones de una sociedad que prefiere "negar lo que no es" a definir su identidad, aferrada a modelos arcaicos, que no respeta las diferencias, que las condena y las desvaloriza.

En la búsqueda de esa identidad que nos otorga saber quienes somos, el ambiente de respeto a la diversidad es otra herramienta indispensable en el camino al horizonte de la inclusión.

Somos como nos nombramos

Persona con discapacidad, ¡pero primero persona!

Mientras construimos el lenguaje, aceptamos que algo se nombra de determinada manera. Si bien podemos decir que el lenguaje es un acuerdo, no siempre se nos permite modificar el nombre de las cosas.

Existe entonces cierta relación de poder en el hecho de nombrar. Donde heredamos los nombres de las cosas, no hay posibilidad de cambio allí. Pero si bien (generalmente) no dejamos que alguien cambie el nombre de algo, muchas veces nos permitimos nombrar algo en otro idioma (abriéndole la puerta así al colonialismo de las palabras).

Los cambios pueden manifestarse en palabras, o en pensamientos, pero es fundamental que lo transformemos en "acciones". Las palabras pueden cambiar, los términos pueden evolucionar, pero somos nosotrxs quienes les damos sentido a lo que nombramos, *actuando coherentemente*. Es así que en nuestra tarea debemos abrir la puerta a la diversidad en cada acto. Y esta será, seguramente, una tarea difícil e incómoda... casi seguro. Pero es necesaria y es posible, aunque solo sea dentro los gestos mínimos.

Cambios y creatividad

Los tiempos cambian y la evolución socio-histórica de los modelos de la discapacidad se pueden observar hoy en día en vertiginosos cambios que se han producido en las últimas décadas que han modificado las posibilidades de las PCD.

La consolidación y jerarquización del deporte paralímpico desde 1948, por ejemplo, es un claro ejemplo de cambio socio-cultural que mejora la "calidad de vida" de las personas con diversidad funcional.

Las políticas educativas ligadas primero a la integración y luego a la inclusión – actualmente - disminuyen la exclusión social de estas personas y le dan al resto de las personas de la comunidad otra idea de la diversidad humana.

La diversificación y especialización de posibilidades comunicativas (Braille, lengua de señas, códigos dactilológicos, etc) y el acceso a los desarrollos tecnológicos inclusivos le dan más dignidad a quienes tienen problemas de comunicación y expresión.

Debemos entender el rol decisivo que podemos tener nosotros mismos como educadores y educadoras frente a las personas con diversidades funcionales, o simplemente frente a "cualquier cualquiera" (en palabras de Carlos Skliar), o sea, la diversidad humana en su totalidad. De este modo, nosotros podemos formar parte del cambio.

Herramientas para buscar el acceso

Desde la CONVENCIÓN se ofrecen diferentes herramientas para revisar la tarea docente. Una de ellas es el diseño universal. Éste plantea un cambio de paradigma que nos permita ofrecer actividades accesibles a cualquier persona, desde la certeza de que si algo es bueno para una persona con Diversidad Funcional es bueno para la diversidad humana en su totalidad.

Cuando nos referimos a situaciones educativas inclusivas, no sólo hablamos de que en ese grupo humano hay algunas personas en situación de discapacidad, sino que, además, debemos comprender que esa es una muestra cabal de la sociedad: hay personas con todo tipo de diversidad. Diversidades Humanas.

Si logramos diseñar nuestras actividades centrándonos en "lo que hay" en nuestro grupo, en sus aspectos positivos, en las cualidades que posee ese grupo y teniendo en cuenta sus diversidades, cumpliremos con el propósito de incluir a las diversidades, más allá de pensar en "adaptar" a las PCD al resto.

Un aspecto importante del DU aplicado a la enseñanza, conocido como DUA, es identificar en nuestras actividades accesibles 3 áreas a desarrollar:

- LA MOTIVACIÓN
- LA PRESENTACIÓN
- LA COMUNICACIÓN

Los diferentes ejemplos de escenarios lúdicos que daremos más adelante son un ejemplo del trabajo sobre esas tres áreas, que motivan a participar a estudiantes desde sus propias identidades, sus propios gustos y elecciones. En el que las presentaciones de los juegos incluyen vestuarios, ambientaciones, personajes y roles, escenografías, recursos tecnológicos, música y video. Y la comunicación le da la bienvenida al movimiento como hilo conductor de las diferentes presentaciones.

El arte de las consignas

Existe un diálogo entre los obstáculos que se nos presentan y las habilidades necesarias para superarlos. Nuestra tarea docente frente a las diversidades humanas es el arte de dar las consignas necesarias para ofrecerle a nuestros/as alumnos y alumnas “desafíos motivadores” para que deseen generar respuestas adaptativas, para que quieran aprender a enfrentar los obstáculos que les presenta su entorno.

Cuando nuestras actividades docentes son realizadas con cuidado y con dedicación podemos decir que son tareas artísticas. Y los conocimientos y habilidades que enseñamos colaboran en el desarrollo cultural de nuestro entorno social; y también son capaces de generar “cambio social”, especialmente si logramos cambiar la mirada sobre la diversidad humana y las PCD.

Cualquier expresión humana puede ser, hoy, vista como un producto para exhibir en las redes sociales o para vender en mercados virtuales. Para esta sociedad materialista y consumista, los productos culturales son jerarquizados en la categoría del arte de élite, y requieren estar alejados de la vida cotidiana. Visión digna de “una sociedad organizada sobre la base del conflicto más que de la cooperación” (Dewey 1938: 153).

Los “productos culturales” que podemos generar desde experiencias de movimiento no son solo cuadros que cuelgan de las paredes de los museos. Sino que pueden ser expresiones genuinas nacidas desde las diferentes potencialidades de los cuerpos, de sus formas y posibilidades.

La idea de trabajar desde “lo que hay”, desde las posibilidades que nos brinda el grupo y el entorno nos abre la puerta a la RECONFIGURACIÓN de lo que ya conocemos. Partir desde experiencias conocidas hacia la generación de algo nuevo es una estrategia que genera menos rechazo dentro de cualquier grupo humano.

Otra herramienta exitosa que planteamos en los diferentes grupos donde desarrollamos escenarios lúdicos es el concepto de PLATAFORMA, como una configuración de elementos que puede variar y alterarse para dar diferentes resultados. Este proceso requiere de una cadena de testeos que garanticen su funcionamiento.

Escenarios lúdicos

El juego, las percepciones, el movimiento, la motivación y el cuerpo.

Relatos de experiencias

Durante el año 2020, se reconfiguraron las intervenciones educativas, el contexto de pandemia posibilitó que “nuevas maneras” de comunicación garanticen el encuentro.

Las siguientes experiencias educativas son el resultado de la articulación en tres instituciones de la ciudad de San Carlos de Bariloche:

- Centro Regional Universitario Bariloche CRUB. Universidad Nacional del Comahue.
- Escuela de Gestión Social GS-026 “Cre-Arte”, Escuela de Formación Integral para la Inclusión Socio Educativa.
- Programa Actividad Deportiva Adaptada Municipal “ADAM”.

En contexto de educación virtual, se desarrollaron distintos proyectos en donde se potenciaron diversos *Escenarios Lúdicos* que se interconectaban conformando una red.

1- Proyecto JuegoTeca en Cajas

El proyecto se desarrolló entre estudiantes de “ADAM” y estudiantes de la cátedra de Taller de Juego Inclusivo. El objetivo de JuegoTeca en Cajas fue recíproca entre los estudiantes. Por un lado, se realizó la preparación de material lúdico a cargo del equipo de estudiantes del Crub; y por otro, los estudiantes de ADAM recibieron en sus domicilios una caja con elementos de juego que utilizaban en sus clases virtuales. A su vez, tanto docentes de ADAM, como estudiantes del CRUB generaron videos tutoriales que se subieron a un drive donde las PCD que recibían el material lúdico podían conocer cómo utilizarlo.

La caja de material lúdicos contaba con:

- Carioca
- 10 tapitas plásticas
- 10 corchos
- 5 bolitas de vidrio
- 5 anillos
- Plataforma vestibular
- 3 pelotas de tenis
- 1 calcomanía

De esta manera se garantizó que, al momento del encuentro, todos los estudiantes (ADAM-CRUB) tengan los mismos materiales lúdicos.

2- Proyecto Lucha

Este proyecto se desarrolló en “Cre-Arte”, dando inicio, en plena pandemia, a un espacio en donde el movimiento, las máscaras, los trajes, el entrenamiento en artes marciales y la creatividad se unen para conformar un equipo de luchadores que enfrentan al villano “Coronavirus”.

Los encuentros se llevaron adelante, de lunes a jueves, mediante la plataforma Whatsapp. Mientras que los viernes se estableció como el día de batalla, utilizando la plataforma Zoom.

Cada estudiante construyó un personaje con:

- Nombre
- Máscara
- Traje identitario
- Técnica especial de combate
- Movimiento y postura de presentación

El proyecto, durante el año 2020, finalizó con un cierre escénico y un cierre gráfico. En torno a lo escénico se desarrolló un último Zoom en donde los luchadores se enfrentaron a todos los villanos que pasaron por el taller de los viernes. Por otro lado, en torno a lo gráfico, cada luchador recibió en su domicilio un álbum con 59 figuritas para completar.

3- Proyecto Prácticas Docentes en el Patio

El proyecto se desarrolló entre estudiantes de “Cre-Arte” y estudiantes de la asignatura Educación Física y Problemáticas Educativas 1. Durante el segundo cuatrimestre 2020, teniendo en cuenta que no se podían realizar prácticas docentes presenciales por cuestiones sanitarias, se implementó esta experiencia.

Los estudiantes Crub planificaron una intervención pedagógica, en donde implementaron “la puesta en acción” de conceptos y recursos teóricos en torno a la diversidad. Dicha intervención tenía como destinatarios a los mismos estudiantes de la asignatura y a un invitado de Cre-Arte.

Para cada práctica docente se implementó un despliegue tecnológico, logístico y estético en los patios hogareños de los estudiantes de Cre-Arte. Allí se garantizaba al invitado/a el acceso virtual a la sala BBB (desde el perfil del docente ayudante) y el acceso a todos los materiales necesarios para desarrollar la clase.

Además, las intervenciones culminaron con una reflexión en conjunto y la entrega de un diploma de participación diseñado por los estudiantes del Crub.

4- Proyecto JuegoTeca Antu Ruka

El proyecto se desarrolló en la Escuela de Gestión Social Antu Ruka. Durante

el ciclo lectivo 2020, en contexto de pandemia, se diseñó una propuesta virtual en la que les estudiantes construyeron en sus hogares materiales lúdicos para jugar en las clases de Educación Física.

La juegoteca Antu Ruka tiene como estructura conceptual el "lenguaje corporal" y la "organización sensorial". De esta manera se buscó abordar diferentes experiencias motrices en estudiantes de nivel inicial y primer grado de la institución.

Se realizaron, durante el ciclo lectivo, dos entregas de material lúdico que las familias retiraron en la escuela al momento de buscar "las tareas". Se entregó a 60 estudiantes:

- 10 tapitas plásticas
- 2 láminas
- 1 carioca
- 2 calcomanía

5- Proyecto Tí-Murga-teres

El proyecto nace en "Cre-Arte", durante el contexto de pandemia, cuando ante la imposibilidad de ponerle movimiento grupal a sus canciones el taller "La murga del Tomate" comenzó a transitar por caminos artísticos mediante el diseño de títeres y sus múltiples aristas expresivas.

De esta manera, "Timurgateres" es un producto cultural más que esta murga desarrolla, teniendo en cuenta los sentires y los desafíos que conlleva el tiempo de cuarentena y aislamiento social de las PCD que lo conforman. Los estudiantes lograron diseñar diversos escenarios lúdicos en donde las "espacialidades" se mezclaron con sus propios sentimientos, teniendo a sus títeres como protagonistas en: el vacío del espacio (y sus silencios), el frío fondo del océano, una isla solitaria, los cambios bruscos de una sociedad muy acelerada, los cambios de trayectoria de los astros y la influencia en todo lo que hay en el mundo en que vivimos.

Desafiando la gravedad, este proyecto buscó puerto en experiencias galácticas y cósmicas. Llevando a les artistas a otro planeta, o a este mismo, pero con muchas cosas nuevas por descubrir mediante los escenarios lúdicos. Los ensayos eran dos veces por semana por Zoom. Los audios y videos de cada personaje y sus diálogos se grabaron mediante audios de Whatsapp. "Timurgates" presentó una obra artística en formato virtual presentada por streaming a finales del año 2020.

6- Proyecto Pictogramas en Para-Taekwondo

El proyecto se desarrolló con deportistas de "Adam". Se abordó la percepción de la consigna y el contenido marcial desde la comunicación de signos. Los

pictogramas ayudaron a construir un código expresivo y comunicacional. Se implementó este recurso para la transmisión de tres técnicas de combate de golpe de pie. Partiendo de la silueta se pudo realizar una transferencia al esquema corporal. Las tres patadas en pictogramas fueron:

- Ap Chagui
- Yop Chagui
- Bandal Chagui

Posterior al abordaje de estas técnicas, se dio inicio a la constitución de un escenario lúdico en donde se relacionaron las tres técnicas con diferentes animales. De esta manera, cada deportista construyó su técnica especial basada en una "patada animal".

7- Proyecto Fútbol Callejero "Tategol" y "Oca Callejera"

El proyecto se desarrolló con estudiantes de "Cre-Arte" mediante la plataforma Zoom. Se realizaron encuentros virtuales en los que se abordaron dos juegos de mesa tácticos dentro del escenario lúdico del Fútbol Callejero. Potenciando las habilidades sociales y los vínculos de equipo, se realizó un abordaje colectivo de diversas estrategias y nuevas maneras de jugar dentro de la lógica que nos presenta el F.C. Para este desafío nos acercamos a la idea de ubicación en el espacio y su transferencia mediante el trabajo de TABLERO. Se llevó al domicilio de cada participante del taller:

- Tablero TaTeGol
- Tablero Oca Callejera
- Calcomanía del Programa "Fútbol Callejero más Cultura Inclusiva"

8- Proyecto "Juegos de Video-juego"

El proyecto se desarrolla actualmente en "Cre-Arte". Partiendo de una búsqueda de motivación grupal, se llegó a la temática de videojuego y con ella específicamente al juego llamado: Super Mario Bros.

De esta manera, comenzó la construcción de un escenario lúdico basado en la historia que este videojuego desarrolla a lo largo de sus niveles. Se inició mirando grupalmente películas y distintos audiovisuales de Mario Bros. Conjuntamente, se analizaron los diferentes patrones corporales que se percibían en el videojuego, la estética que acompaña a los entornos y los desafíos que se tienen que superar.

Con toda esta información, los estudiantes están diseñando tres niveles de juego. Cada uno basado en las aventuras de Mario Bros, potenciando las configuraciones motrices y acordando las diversas motivaciones que llevan a que algo virtual, pase a lo concreto, a lo real.

Consideraciones finales

Como docentes de Educación Física tenemos una hermosa oportunidad de generar cambios socio-culturales en nuestros estudiantes que conduzcan a una sociedad más justa, con oportunidades para todas y todos.

Dentro de nuestra tarea podemos identificar que cada alumno aprende de una manera distinta. Cualquiera sea nuestra especialidad, como docentes del área de la educación física, es importante comprender que, las diferentes experiencias de aprendizaje que presentamos pueden ayudar a superar los obstáculos de nuestros alumnxs en su vida cotidiana.

Si deseamos generar cambios positivos en nuestra comunidad, debemos comprender que las personas con discapacidad, o diversidad funcional, necesitan tener las mismas oportunidades de desarrollo personal, dentro de sus posibilidades. Y para ello es necesario garantizarles el "acceso" a las "experiencias de movimiento" que les permitan ser funcionales con su entorno, mejorando su calidad de vida y dignidad.

Dar la bienvenida a la diversidad es darle sentido a las acciones, pensamientos y expresiones de "quien sea" y ese simple gesto, ese gesto mínimo, se puede llevar adelante cada vez que nos damos tiempo, nos prestamos atención, al escuchar-nos, al recordar-nos, contestar-nos y aprender a valorar "lo que hay" en cada uno y cada una de las personas más allá de sus apariencias.

Necesitamos ir más allá de las limitaciones, para encontrar **desafíos motivadores** del cambio, como motor para movilizar no solo a la PCD sino también a lxs docentes involucrados en torno al acceso. Esa capacidad de motivación es el alimento de la voluntad que toda persona necesita para ir más allá de sus límites (los propios y los impuestos por la sociedad y las etiquetas). Los escenarios lúdicos pueden ser ese *punte* necesario entre las oportunidades y la experiencia. Los desafíos ante la diversidad son desafíos ante lo común, lo público, y lo debe ser de y para todes. El acceso es relevante cuando nadie queda por fuera.

El tránsito por estas experiencias de juego y diseño nos dan la posibilidad de crear las realidades que aún no se ven, no se huelen, no se saborean... No se perciben. Quizás sean -los escenarios lúdicos- esas experiencias pertinentes que se alojan en las retinas de los sueños. Quizás sean -los escenarios lúdicos- esas experiencias fundantes que dejan entrever esos horizontes posibles.

Referencias bibliográficas

Dewey, John. (1938). *El Arte como Experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, Jorge. (2009). "Experiencia: eso que me pasa" Curso Pedagogía de las Diferencias, FLACSO. Buenos Aires.

Palacios, Agustina. (2008). "El modelo social de discapacidad: orígenes,

caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". Madrid: Ed. CINCA.

Sklar, Carlos. (2006). "La cuestión del Otro", Clase N° 4 del Curso: *Infancias y adolescencias: interrogaciones entre saberes y prácticas*, Centro de Estudios Multidisciplinarios/Punto Seguido.



-La incidencia de las problemáticas de género en las infancias. La necesidad de seguir repensando y construyendo caminos hacia corporeidades más libres

Analía Verónica Mangone, Facultad de Educación Física, Universidad Nacional de Tucumán.

Resumen

El presente trabajo se desprende de la tesis de Maestría en Actividad Física y Calidad de Vida cursada en la Facultad de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán durante el periodo 2010-2011. El mismo pretende realizar una revisión de los objetivos, las líneas del marco epistemológico y las conclusiones principales a las que se abordaron, a la luz de los cambios en el contexto histórico y social durante esta década.

El tema desarrollado fue "La incidencia de las problemáticas de género en niñas y niños que participan de los espacios lúdicos y deportivos del Centro de Deportes y Recreación N°3 dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán". Dentro de los objetivos específicos, se planteaba el poder identificar las problemáticas de género, analizarlas e interpretarlas a fin de conocer sus incidencias para, finalmente, poder contribuir a la práctica docente con aportes contextualizados.

En este sentido, surge la necesidad de seguir reflexionando desde una perspectiva de géneros para visualizar las necesidades en los nuevos contextos y desnaturalizar prácticas docentes cotidianas. Prácticas que inciden en las corporeidades y pueden fortalecer u opacar roles, participaciones, libertades y deseos a la hora de realizar actividades lúdicas y deportivas.

Género, diversidad, infancias, corporeidad y motricidad son algunos de los conceptos principales que se abordan tomando a autores y autoras como Marcela Lagarde, Graciela Morgade, Pablo Scharagrodsky y Alicia Grasso entre otros. Estos conceptos dan claros puntos de partida para pensar las infancias como sujetos, sujetos de derecho que construyen su identidad y que viven, hacen, sienten, piensan, quieren, se comunican y se expresan libre y creativamente desde el movimiento. El rol docente cobra aquí vital importancia para acompañar esos procesos, potenciarlos y seguir construyendo caminos que puedan ser habitados libremente por las infancias.

*Quiero un jugar de niños y niñas, probando y probándose,
mezcladitos y mezcladitas en el arco iris de jugar.
Solo así es divertido ir aprendiendo
que nos debe importar finalmente tu juego y mi juego...
y todos los otros posibles juegos.
Susy Shock¹ (Crianzas, 2016)*

Diferentes aspectos referidos al género, la diversidad, la igualdad de derechos y la salud integral, ya estaban en discusión y muy presentes en agendas políticas, sociales, educativas, de derechos humanos y en la vida cotidiana mucho antes del año 2010, cuando comienzo a desarrollar el trabajo final de Maestría en la Facultad de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán. También eran vastos los antecedentes y estudios académicos sobre el tema desde otras formaciones generales y, específicamente, de Educación Física. Reconocidos autores y autoras (como los que se abordan en este trabajo) y especialistas en el tema, dan el sustento teórico a cada uno de esos estudios.

En el año 2006, se sanciona la Ley 26150 y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley ESI), tiempo después, en el año 2008 se aprueban los lineamientos curriculares para implementar dicho programa. De esta manera, es el Estado quien busca garantizar, como política pública, la enseñanza de la ESI en todos los establecimientos educativos del país de manera transversal. Transversalidad que estaría dada por el abordaje de la Ley en todas las asignaturas de cada nivel educativo (desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior no universitario) de una manera integral y no desde un área específica que solo tome a la Educación Sexual desde una concepción biomédica. Es decir que la Educación Física pasaba a tener también un rol central en el abordaje de la temática y un desafío para acompañar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes desde sus corporeidades.

Quizá un hito muy importante para que, tanto en los hogares, como en espacios sociales y laborales, se empezaran a intercambiar posturas, ideas, posicionamientos, también confusiones y dudas, pero fundamentalmente, para que la palabra y la escucha en temas que poco se hablaban estuvieran presentes, fue la sanción en julio del año 2010 de la Ley 26618, de Matrimonio Igualitario. Sin duda, una Ley que marcó un camino para asegurar más derechos para todos y todas. Es así que, posteriormente, otras leyes ampliaron derechos y siguieron abriendo recorridos de lucha y conquistas. En el año 2012, la Ley 26743, de Identidad de Género y, también la Ley 26485 sancionada en el año 2009, de Protección Integral a las mujeres (conocida como ley de femicidio), nos daban la posibilidad de crecer en una sociedad más justa e igualitaria.

¹ Poeta, actriz, cantante, coplera. Nacida en 1968 en Ciudad de Bs As. Se reconoce como "artista trans sudaca".

Igualitaria no en el sentido de ser todos iguales, sino en la oportunidad de ser libremente diferentes con los mismos derechos.

La escritora, periodista y docente universitaria Gabriela Larralde, quien investiga sobre el cruce de la literatura para la infancia y los cambios sociales en relación con los géneros y sexualidades, se interesa por lo que ella menciona como un “doble desfasaje” a raíz de la nueva legislación sancionada hasta ese momento (2018: 17). Por un lado, plantea un desfasaje entre las identidades que estas leyes intentan cubrir y que, en realidad, ya existían de hecho mucho antes, y, por otro lado, el desfasaje en el tiempo que se da entre los cambios sociales y legislativos y su real reflejo en los productos culturales, en este caso para las infancias desde la literatura.

Tomando esta idea, se podría pensar también en cuáles son los aspectos que hacen que se produzca un desfasaje similar en el área de Educación Física, entre lo que se plantea en estas leyes y no solo en lo que se enseña, sino en cómo se enseña. Si bien mucho se ha logrado y muchos derechos se han conquistado que siguen abriendo nuevos y libres caminos, aún queda en la educación Física, en palabras de Pablo Scharagrodsky “mucho género por cortar” (2002: 1). El autor propone en su artículo visibilizar problemáticas en el campo de las prácticas corporales, en este caso la de las relaciones e interrogantes de los cuerpos femeninos y masculinos. Plantea que esa matriz binaria no es taxativa, es decir, “no existe la masculinidad o la feminidad, sino diversas masculinidades y diversas feminidades. (...) Cada uno/a es el resultado del entrecruzamiento de múltiples propiedades y funciones, todas las cuales tienen importancia equivalente en la configuración de la propia identidad” (Ibíd.:7). La Educación Física sin duda debe seguir replanteando sus prácticas binarias desde una perspectiva más amplia e inclusiva.

Es en esa dirección en la que considero hay que seguir recorriendo, repensado y reconstruyendo prácticas democráticas y significativas.

*No le digas a mi mamá que estaba jugando al fútbol,
ya no me duele (...) estoy bien²*

Lo que la palabra calla, el cuerpo lo siente. Lo que en el juego se disfruta, el cuerpo lo vive. Lo que se vive, deja huella. El silencio se convierte en huellas que duelen, el juego en huellas que sanan.

Tomando la expresión resaltada, el dolor de la niña no pasaba por haberse lastimado al caerse, sino por tener que callarse al decir que, simplemente, estaba jugando. Esta vivencia en la que fui protagonista junto a esa niña, engloba

² Conversación con una niña en la calle, camino a su casa, en los pasillos del Barrio “Los Pinos” luego de haberse caído en medio del partidito junto a sus amigos del barrio, en el marco de un Programa Recreativo en el GCBA en el año 2006.

mucho más que las palabras del relato. En la introducción de mi trabajo de maestría realizaba una conceptualización sobre diferentes prácticas corporales, en primer lugar, las referidas al "juego", su importancia y universalidad, y, en segundo lugar, el "deporte social" como práctica inclusiva. Conceptos que se ponían en tensión con otros como sexismo, problemáticas de género, lenguaje sexista y androcentrismo, mostrando así las necesidades de conocer, analizar y tomar decisiones para los abordajes posibles.

El juego es una actividad presente en todos los seres humanos. Su universalidad es el mejor indicativo de la función primordial que debe cumplir a lo largo del ciclo vital de cada individuo. El juego posee una naturaleza y unas funciones lo suficientemente complejas, como para que en la actualidad sea posible una única explicación teórica sobre el mismo. Desde Platón hasta las teorías del Tiempo Libre, la Recreación (Waichman, 1993) y la dimensión lúdica (Algava, 2006), han considerado y consideran al juego como un factor importante y potenciador en el desarrollo tanto físico como psíquico infantil. Del mismo modo, el deporte desde la perspectiva del Deporte Social, Recreativo o Comunitario, se presenta como "la práctica de actividades físicas y deportivas orientada a una población en particular, sin discriminación de edad, sexo, condición física, social, cultural o étnica, diversa en sus manifestaciones, generadora de situaciones de participación e inclusión, entendiendo al deporte como un ámbito propicio para el desarrollo de una comunidad determinada" (Erdociain, 2010: 17).

En los espacios lúdicos y deportivos, a lo largo de la historia, las infancias y adolescencias vivenciaron desigualdades e inequidades en relación a las problemáticas de género. Es así que la participación e inclusión quedaba condicionada, en muchos momentos, por mandatos sociales e históricos. Plantearse las problemáticas de género implica definir el concepto de "género", su significación, la relación de dichas problemáticas con el juego y el deporte, la incidencia que tiene en las infancias y el desafío para la tarea docente.

El sexismo como forma de discriminación utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social, ordenando la realidad en dos aspectos que parecerían contrarios: "esto es lo femenino" "esto es lo masculino", encorsetando de esta manera a las personas en parámetros impuestos (Morgade, 2001). El lenguaje sexista marca una intención que incide fuertemente en las prácticas. En este sentido, se dan situaciones de violencia simbólica que son reproducidas una y otra vez, de manera casi invisible. Violencia que se manifiesta en silencio, muchas veces desde el interior, como si la potencialidad del deseo interno no existiese. En realidad, éste se ve condicionado por mandatos, construcciones sociales, ausencia de subjetividades y tradiciones reproducidas durante años (Segato,

2003).

El juego como construcción social reproduce lo que pasa en la sociedad, muestra los cambios que se van dando, los cambios que siguen coartando libertades y los que no, porque surgen otros altamente superadores. La historia como sociedad viene luchando ante una visión y posición androcentrista, que atraviesa, interviene, influye en cada práctica cotidiana (Umaña, 2004).

Desnaturalizar, problematizando la historia, tiene que ver con seguir construyéndose históricamente, seguir recreándose como seres integrales que tienen como derecho fundamental el de mejorar día a día su calidad de vida.

Desde esta idea, se llevó a cabo el trabajo, con la intención de construir un conocimiento que permita intervenir como docentes en espacios educativos, deportivos y recreativos, habilitando la participación desde las potencialidades, desde la integridad, desde la salud e identidad de cada y todas las infancias.

*Cualquiera sea la libertad por la que luchamos,
debe ser una libertad basada en la igualdad.*

Judith Butler

El trabajo partía de la pregunta: ¿Cómo inciden las problemáticas de género en niñas y niños de 10 a 12 años que participan en espacios lúdicos y deportivos del Centro de Deportes y Recreación N°3 dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán? En ese momento explicitaba que la relevancia del tema estaría dada, por un lado, en el aporte a la formación y práctica docente, ya sea en espacios formales como no formales. Por otro lado, en poner en discusión temas que daban cuenta de la desigualdad de derechos y que opacaban roles, participaciones, libertades y deseos en las prácticas cotidianas.

El análisis de los espacios lúdicos y deportivos desde una perspectiva de género daría la posibilidad de hacer un aporte a la práctica docente con la intención de fortalecer espacios de participación e igualdad. Participación significativa e igualdad que fortalecería una mejora en la calidad de vida, fundando bases sólidas en el aprendizaje y vivencia de espacios de juego y deporte saludables. Fue en el trabajo barrial, durante mi experiencia en Programas de Deporte Social dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en donde, ante el surgimiento de emergentes relacionados con este tema (como el silencio de la niña al caerse) se generaban preguntas que eran complejas de responder con la sola práctica. La búsqueda de esas respuestas es lo que me motivó a investigar sobre el juego, el deporte y la incidencia de las problemáticas de género en los niños y niñas que participaban de los espacios lúdicos y deportivos.

En el año 2011, tomo la decisión de vivir en la provincia de Tucumán, lo que me plantea el desafío de investigar si emergentes similares se daban también en espacios lúdicos y deportivos de la provincia y si se abordaba la perspectiva de géneros en espacios de formación docente.

Específicamente, en la formación de Educación Física, en ese año, eran pocos los conceptos que analizaban las problemáticas de género en relación a la práctica recreativa y deportiva. En mi formación como estudiante del profesorado de Educación Física N°2 Federico W. Dickens (mucho tiempo atrás) no recuerdo espacios reflexivos que hayan abordado estos aspectos.

Sin embargo, no siempre jugaban a lo que deseaban, sino a lo que "tenían permiso", "debían" o a lo que "se animaban", ya sea por mandatos implícitos como así también por la reproducción y naturalización de la práctica docente en la cual no se habilitaban otros espacios diferentes de juego y deporte.

Se tomó como espacio de estudio un Centro Recreativo de la provincia de Tucumán de la localidad de Manatial, departamento de Lules.

Entre los objetivos específicos del trabajo se encontraban:

- Identificar las problemáticas de género que se daban en ese espacio y grupos.
- Analizar e interpretar dichas problemáticas a fin de conocer las incidencias en niñas y niños que participan en los espacios lúdicos y deportivos del Centros N°3.
- Contribuir a la práctica docente con aportes contextualizados en estos espacios.

Se utilizó como método de recolección de datos la observación directa del espacio durante seis meses, realizando cuarenta observaciones en campo, treinta Entrevistas a niños y a niñas entre 10 y 12 años, cuatro Entrevistas a los docentes que trabajaban en esos espacios y análisis de documentos como planes de estudio del Profesorado de Educación Física de FACDEF, UNT. Además, se analizaron diferentes antecedentes de investigación en donde estaban presentes similares problemáticas e inquietudes.

En cuanto a estos, se identificaron trabajos sobre problemáticas de género en relación a la participación de la mujer en los deportes de alta competencia y en espacios de gestión y política deportiva. También se pudo encontrar otros en relación a la incidencia del sexismo en la educación formal. Si bien no son exactamente el tema de la presente investigación, dan cuenta de diferentes problemáticas de género que se presentan en espacios de recreación y deporte. Entre ellos podemos citar:

- "Políticas deportivas con perspectiva de género: Entre lo políticamente correcto y el patriarcado explícito" Marta Susana Antúnez. Ex atleta. Profesora de Educación Física. Entrenadora. Presidenta del Consejo

Nacional del Deporte y las Mujeres. (Argentina) Año 2009.

En su trabajo ella plantea que las políticas deportivas han sido hasta el momento el ámbito que menor permeabilidad ha tenido a la perspectiva de género. Las pautas culturales impiden la llegada de mujeres con esa mirada a los lugares de poder y mantienen en la invisibilidad a quienes no se encuadran en los mismos.

- "Invisibilidad de los problemas de género para los ojos de los profesores/as de Educación Física" Sebastián Truebba. Argentina (2008)

El artículo intenta exponer a los ojos de los profesores y profesoras de educación física una realidad poco tenida en cuenta por la mayoría de nosotros: las problemáticas de género. Estas se convierten cada día más en una cuestión de gran trascendencia para la práctica docente. Aquí se expone una experiencia de investigación sobre el tema, realizada en un colegio de la ciudad de Mar del Plata.

- "Fútbol femenino: estigma de discriminación cultural de las mujeres que practican fútbol en la ciudad de Manizales" Napoleón Murcia Peña, Luis Guillermo Jaramillo Echeverry. Colombia. (1998)

A partir de una investigación etnográfica, realizada por Arango, Castañeda y Duque, bajo la dirección de Murcia, en 1998, cuyo enfoque utilizado fue la reflexividad y complementariedad propuesto por Hamersley, Atkinson y Murcia y Jaramillo, respectivamente. El artículo muestra, desde los relatos propios de las protagonistas, la forma en cómo la mujer ha sido discriminada de muchas prácticas deportivas, entre ellas el fútbol, tejiéndose sobre quienes controvierten estas advertencias culturales, un estigma de discriminación que las quiere rotular como personas diferentes.

A la fecha son innumerables los trabajos de investigación y los libros específicos publicados, como así también los diferentes espacios de formación en perspectiva de géneros, desde talleres, cursos, diplomaturas hasta doctorados. Desde la literatura, artes plásticas, música, derecho, medicina, política, educación, salud, hasta el cine y la televisión siguen tomando y problematizando la temática. Un recorrido ampliado pero que sigue necesitando discusiones y avances en cada uno de ellos. Por esta razón, me encuentro con la necesidad de seguir revisando el marco filosófico y epistemológico de la investigación.

Libres son quienes crean, no copian y libres son quienes piensan, no obedecen. Enseñar, es enseñar a dudar.
E. Galeano

Entre los estudios de género, en donde Judith Butler es una de las más célebres representantes, se muestra al género como una construcción social y

cultural, y no un elemento inmutable de la naturaleza. En la Revista Sexología y Sociedad (2014), la Dra. Peretto Marie Laure, le da el mérito a Judith Butler de haber desconectado tres instancias: sexo, género, sexualidad. La instancia del sexo biológico no presagia en nada la del género, que se forja con la ayuda de su medio, no más que la de su orientación sexual, que puede revelarse de maneras diversas. Las combinaciones son múltiples según el género adquirido, reivindicado por la persona. Lo masculino y femenino se basa históricamente en el mito fundador del hombre cazador, base de lo masculino, combativo y agresivo, y de la mujer dependiente, reducida a la pasividad y a la fecundidad. En la actualidad, y cada vez más rápidamente, esa división de la humanidad en dos géneros con ocupaciones y comportamientos diferentes se desmorona y se derrumba.

Los primeros movimientos feministas, las sufragistas británicas, a comienzos del SXX, reclaman una evolución dentro de la igualdad hombre – mujer. Sus reivindicaciones del nuevo derecho se inspiraron en la Revolución Francesa con el fin de hacer evolucionar la condición, los derechos y los poderes de las mujeres. Fue el comienzo histórico de los movimientos feministas sociales. El concepto de género se usa para aludir a una construcción social y simbólica de las diferencias sexuales, es decir, para remarcar que cada grupo humano “inscribe” y “escribe” sobre las distinciones sexuales un “discurso” sexual y simbólico. De este modo, se planteó distinguir entre sexo (como realidad biológica) y género (como realidad cultural).

Marcela Lagarde plantea que la perspectiva de género está basada en la teoría de género y se inscribe en el paradigma teórico histórico-crítico, “Esta perspectiva reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática” (1996: 1).

Retomando la visión de la autora que desarrolla en su trabajo, nos plantea la importancia de identificar las diversas cosmovisiones de género que coexisten en cada sociedad, cada comunidad y cada persona. Una persona puede modificar su cosmovisión de género en el proceso cotidiano de su vida, porque cambia la persona, la sociedad y, por ende, pueden cambiar las maneras de juzgar los hechos.

En la academia, en los movimientos y organizaciones feministas, y ahora en los ámbitos de las políticas públicas, se ha desarrollado una visión crítica, explicativa y alternativa a lo que acontece en el orden de géneros, se conoce como perspectiva de género a esta visión científica, analítica y política creada desde el feminismo.

En este punto, hay preguntas que se plantea la autora que bien pueden guiar algunos análisis del presente trabajo y sus proyecciones a futuro. Ella se

pregunta:

¿En qué medida la organización patriarcal del mundo y sus correlativas condiciones femenina y masculina facilitan e impiden a las mujeres y a los hombres la satisfacción de las necesidades vitales y la realización de sus aspiraciones y del sentido de la vida? (...) ¿Cuál es la relación entre el desarrollo y el avance de los hombres respecto de las mujeres y de las mujeres respecto a los hombres? ¿Es posible que las relaciones entre los géneros marcadas por el dominio y la opresión, y las formas de ser mujer y ser hombre en las condiciones patriarcales favorezcan el desarrollo social, la realización de los derechos humanos y el mejoramiento de la calidad de vida?

Cada uno de estos interrogantes puede dejar ver algunas certezas al centrarnos en la práctica de las actividades recreativas y deportivas en las infancias. Específicamente, las tres últimas ideas: la relación con el desarrollo social, la realización de los derechos humanos y el mejoramiento de la calidad de vida. Siguiendo a Lagarde se pretende que la perspectiva de género, como un proceso abierto de construcción de conocimientos e interpretaciones y prácticas sociales y políticas, permita contribuir a plantear problemas que no imaginábamos, proponiendo conceptos, categorías e interpretaciones que no se pretende que sea cerrada, sino que se modifica al estar en movimiento, nutriéndose de las experiencias de las mujeres (y hombres) "al abordar problemáticas particulares y compartir vivencias, conocimientos e interpretaciones" (1996: 4). Las problemáticas que han interesado a mujeres y hombres, como la que se planteaba en el trabajo en relación a la incidencia en niños y niñas que realizan actividades recreativas – deportivas, han encontrado en la perspectiva de género una vía para hacer avanzar propuestas, producir investigaciones, crear alternativas y difundir los avances, sistematizaciones y conclusiones. Lagarde agrega:

La problemática de género en que estamos inmersos mujeres y hombres forma hoy parte sustantiva en la construcción de la democracia y la redefinición de los modelos de desarrollo (...) La propuesta va de lo macro a lo micro, de la formación social a la persona, de la casa al Estado, del Estado al mundo, del género a cada quien, de cada persona a diversas organizaciones y a la sociedad civil, y pasa por supuesto por complejos mecanismos de mediaciones. (...) No ha sido sencillo lograr la aceptación de la perspectiva de género, ya que hacerlo conduce a desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad. Y no es casual que así suceda. La representación del orden genérico del mundo, los estereotipos sociales y sus normas, son fundamentales en la configuración de la

subjetividad de cada quien y en la cultura. Se aprenden desde el principio de la vida y no son aleatorios, son componentes del propio ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello son fundantes. Están en la base de la identidad de género de cada quien y de las identidades sociales asignadas y reconocidas al resto de las personas (1996: 6).

Coincidiendo con la autora, la mirada a través de la perspectiva de género nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados. Eso se busca, resignificar el jugar, el participar, el ser en lo lúdico y en lo cotidiano para abrir libre y creativamente otros caminos.

Según la Real Academia Española, hablar de estereotipo tiene que ver con la "Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable", en este sentido, pensar sobre los estereotipos de géneros nos encuentra ya con un límite bastante difícil de pasar, si su carácter es inmutable. Esta imagen o idea se fue constituyendo como un hecho social histórico partiendo de la idea de lo que significa "ser mujer" y "ser varón". Entendiendo que el género se relaciona con todos los aspectos de la vida social de las personas, se puede decir que esas significaciones están fuertemente atravesadas por aspectos sociales, políticos, económicos e ideológicos que, en esa vida social se van conjugando y reafirmando.

Ahora bien, si en las prácticas cotidianas esos estereotipos no se problematizan, no se repiensen, no se cuestionan, es muy posible que la característica de "inmutable" quede más arraigada aún y la valoración del género quede tal cual, reproduciendo, muchas veces, prácticas desiguales de oportunidades, tanto para un género como para el otro.

Miranda y Antunez en el VII Seminario Fazendo Gênero (2006) se refería a los estereotipos como construcciones basadas en creencias, ideas preconcebidas y expectativas con las que se evalúa el comportamiento de las personas. Los estereotipos de género "son responsables del trato diferenciado al que son sometidos mujeres y varones, desde el inicio de la infancia, por parte de los responsables de la socialización". Así mismo, responde a diferentes características en épocas distintas, lo cual permite suponer que no es tan inmutable como a veces se lo describe y se conceptualiza desde la Real Academia Española. Las autoras refuerzan la idea diciendo que los estereotipos funcionan también como un factor de control social: sostener estereotipos es mantener fijos los roles de hombres y mujeres.

Quiere decir, entonces, que los estereotipos operan en todos los ámbitos de la vida social y cultural de las personas: lo laboral, lo familiar, lo educativo, las actividades físicas y deportivas, la ocupación del tiempo libre. Al analizar el

juego infantil, mientras las niñas juegan a las muñecas (futuro rol de madre), los niños a los autitos; ellas, tienen una oferta mayor de actividades expresivas e individuales, ellos, de actividades deportivas y grupales; ellas dentro de casa o en espacios cerrados (futuro hogar) a la casita; ellos en la calle o en espacios abiertos, a la pelota. Todos estos aprendizajes infantiles direccionan el futuro actuar de las personas adultas y es en esta etapa donde se van forjando las representaciones de lo "femenino" y lo "masculino". Tanto más fuertes y estructurados sean estos mandatos, tanto más difícil será modificarlos.

Lo mismo ocurre con la práctica deportiva, siendo desde sus orígenes uno de los ámbitos exclusivamente masculinos. La mujer, a medida que fue accediendo a distintos espacios y actividades públicas, se fue incorporando también a él, con las limitaciones que implica entrar en un campo hegemoníamente masculino. Se puede sostener que, de alguna manera, se mantienen vigentes los modelos más tradicionales, interiorizados en la subjetividad tanto de hombres como de mujeres.

Cada uno es lo que es y no lo que debiera ser.

Juana Manso³

Uno de los conceptos que no había tomado en mi trabajo inicial fue el de infancias, de hecho, el título original era "*La incidencia de las problemáticas de género en niñas y niños que participan de los espacios lúdicos y deportivos del Centro de Deportes y Recreación N°3 dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán*", claramente, una posición binaria se planteaba sin darme cuenta que infancias abarca mucho más que las corporeidades de niños y niñas. También este replanteo tiene que ver con el análisis desde la perspectiva de género, en donde se pueda partir de la construcción subjetiva de cada sujeto y que nos lleve a pensar en todas infancias y en todas las identidades que, además de niñas y niños, pueden expresarse, sentir, crecer, ser, jugar y aprender.

A partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, se define como un sujeto de derecho, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano. Pensar en los niños y niñas como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales.

Leonor Jaramillo (2007) plantea que "la reflexión y el debate sobre la infancia

³ Escritora, traductora, periodista, maestra y pionera del feminismo en la Argentina, Uruguay y Brasil.

ha sido un proceso silencioso y decisivo para el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y para el desarrollo de políticas sociales destinadas a este grupo social” (112). Este reconocimiento de derechos se vio reflejado, por ejemplo, en la Ley de Identidad de Género⁴, permitiendo expresar y reconocer la identidad autopercibida. Un caso muy importante fue la historia de Luana, la primera niña trans que a los 6 años se le entregó su nuevo DNI con su identidad, con su nombre tal cual deseaba que la llamen. A partir de esa conquista, la familia de Luana, encabezada por su mamá Gabriela Mansilla, no dejó de avanzar en la lucha por visibilizar estas infancias, todas las infancias. Es así que desde la Asociación Civil “Infancias libres” (ACIL), innumerables acciones se realizan con ese objetivo. En una de las últimas publicaciones “Infancias desobedientes. Cuerpos que incomodan” (2019), llaman a la reflexión urgente para revisar cómo a lo largo del tiempo se disciplinaron libertades según mandatos homogeneizadores y la necesidad de que esa reflexión se de teniendo en cuenta todas las identidades, de todas las infancias, de todos los cuerpos, aunque estos incomoden porque se piense que no encajan en la perspectiva binaria que nos atraviesa como sociedad. En relación a los espacios lúdicos - deportivos y su posicionamiento epistemológico, se parte de los conceptos de “corporeidad” y “motricidad” como dos de los puntos centrales que toma la Educación Física como disciplina y, dentro de ella, la relación específica con el juego y la actividad lúdica – deportiva. También desde esta perspectiva muchas identidades, cuerpos e infancias quedan fuera de lo socialmente aceptado y esperado. El término “cuerpo” fue reconceptualizado a partir de la noción de “corporeidad”, ya que lo incluye y resignifica, en este sentido, se problematiza el concepto de “movimiento” dada su afinidad y concepción de hombre con el paradigma cartesiano. Meinel y Schnabel (1987) diferencian el concepto de movimiento con el de motricidad al explicitar que, esta última “abarca la totalidad de procesos y funciones del organismo y la regulación psíquica, que tiene por consecuencia el movimiento humano”. Zubiri (1986) define a la corporeidad como la “vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer”. A partir de la corporeidad aparece la motricidad, surge el movimiento humano que alimenta la creatividad de formas lúdicas para poder expresarse y comunicarse. En esta línea de pensamiento, Alicia Grasso define a la corporeidad como:

La integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello

4 Ley 26743. Promulgada: 23 de mayo de 2012.

en lo que me corporizo, todo lo que me identifica (2008: 8).

El concepto de corporeidad aparece en el marco de la Fenomenología, corriente del pensamiento filosófico que se basa en el estudio de los fenómenos sociales y naturales. Maurice Merleau Ponty brindó definiciones con significados a los que adhirieron la mayoría de los autores contemporáneos sobre este tema. En Educación Física son muchos los enfoques inspirados en esta ideología. Manuel Sergio, Jean Le Boulch, Jorge Gómez, y Pierre Parlebas son algunos exponentes que marcaron rumbos en el camino del entendimiento de la corporeidad.

A partir de estos estudios, se puede dejar claro que, la corporeidad es más que el cuerpo en movimiento, es un cuerpo que vive, que juega y que se identifica con el ser en constantes interrelaciones con él y el mundo. Un cuerpo que puede identificarse y ser libre, sin encasillarse, sin tener que ser solo de dos maneras.

Género, corporeidad y motricidad, tres conceptos que coinciden en la importancia de pensarnos como sujetos, sujetos de derecho, que construyen su identidad, que viven, hacen, sienten, piensan, quieren, se comunican y se expresan libre y creativamente desde el movimiento. El rol docente cobra aquí vital importancia para que la integración de factores pueda vivirse y construirse en cada sujeto, por lo tanto, fortalecer la corporeidad en esa construcción.

Algunas consideraciones finales que abren nuevos principios

*Él baila así, como le nace del alma
y su cuerpo se anima (...) a que le digan que los varones no hacen eso.*

Él sube a su cuerpo y baila y ya está creando otras formas de serlo
Susy Shock

Hacer un alto es estar con la mirada y la escucha atenta para saber en qué parte del camino nos encontramos, quizá llegando a algunos finales, quizá pudiendo ver nuevos principios. Lo importante es no quedarse inmóvil ante la desigualdad y la inequidad en los espacios de participación educativos, lúdicos y deportivos. Lo importante es avanzar caminando junto a otros, a otras, a todas las infancias, a todas las identidades. Caminando, escuchando, dando posibilidades de creación, movimiento, libertad y teniendo la plena certeza que, como docentes, hay huellas que queremos dejar, huellas que se inscriban en cada una de las corporeidades como nuevas posibilidades. Desde la formación docente universitaria, sin duda, mucho puede potenciarse y es mi desafío lograr un aporte en este sentido, construyendo nuevos caminos que puedan ser habitados libremente por todas las infancias.

Referencias bibliográficas

- Algava, M. (2006). *Jugar y Jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica en la Educación Popular*. Buenos Aires: América Libre.
- Butler, Judith. (1990). *El género en disputa*. España: Paidós.
- Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Recuperado de: <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Erdociain, L. y Masabeu, E. Modulo V. (2010). Entrenamiento para la Salud. Maestría en Actividad Física y Calidad de Vida. (Seminario taller). Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Educación Física. (Paper).
- Etcheverry, N. M. (marzo de 2001). Fútbol femenino: estigma de discriminación cultural de las mujeres que practican fútbol en la ciudad de Manizales. *EF Deportes. Revista Digital*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd32/futbolf2.htm>
- Gamba, S. B. (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Grasso, Alicia. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. *Portal deportivo La Revista Año 1 N° 4*. Recuperado de: https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0739/documentos/corporeidad_en_diccionario_ef.pdf
- Jaramillo, Leonor. (2007). Concepciones de infancia. Zona próxima *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte* n° 8. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Lázaro L, A. (1995). Radiografía del juego en el marco escolar. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*. N° 51, vol. 3, pp. 7-22.
- Lagarde, Marcela (1996). El género. La perspectiva de género. Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, España: Ed. horas y HORAS, pp. 13-38. Recuperado de: https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf
- Larralde, Gabriela. (2018). *Diversidad y género en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Meinel y Schabel. (1987). *Teoría del Movimiento*. Buenos Aires: Stadium.
- Miranda, Nora; Edith, Antunez; Marta, Susana. (2006). Prácticas Corporais e Esportivas – ST 21 Area Mujer de la Secretaria de Deporte de la Nación – Argentina. Recuperado de: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg7/artigos/A/Antunez-Miranda_21.pdf
- Morgade, Graciela. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas.
- Paredes Ortiz, J. (2003). *De la Corporeidad a la Cultura EF Deportes Revista*

Digital. Año 9 N° 62. Recuperado de: <http://.efdeportes.com/efd62/corpo.htm>

Peretti, M. L. (2014). "El género, una variable normal en la construcción de la identidad sexual: aportes, fantasmas, evolución *Revista Sexología y Sociedad*". Recuperado de: <http://www.revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/viewFile/489/522>

Scharagrodsky, P. A. (2002-2003). En la Educación Física queda mucho "género" por cortar. [En línea] *Educación Física y Ciencia*, 6. Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.90/pr.90.pdf

Segato, R. (2003). La argamasa jerárquica. Violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del derecho en las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires: Prometeo - UNQ.

Shock, Susy. (2016). *Crianzas*. Buenos Aires: Muchas nueces.

Trueba, S. (junio de 2008). Problemas de género para los profesores de educación física. *EF Deportes. Revista Digital*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd121/problemas-de-genero-para-los-profesores-as-de-educacion-fisica.htm>

Umaña, S. A. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Instituto de investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. 4, pp.1-13. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740217>

Veneziani, Matias. (2019). *Infancias desobedientes, cuerpos que incomodan*. ACIL. Asociación Civil Infancias Libres. Buenos Aires: VCR Impresores.

Waichman, P. (1993). *Tiempo Libre y Recreación*. Un desafío pedagógico. Buenos Aires.

Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

Mesa: ACERCA DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y DE PROPUESTAS PARA/ CON PERSONAS MAYORES

-Recorrido por diversas prácticas inclusivas con personas mayores en la formación de docentes de Educación Física del CRUB U.N.Co: contribuciones para el logro de vejezes activas y saludables

Gabriela Matozza, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche, Fundación R.A.F.A.M

Resumen

El presente trabajo intentará dar cuenta de un conjunto de experiencias pedagógicas desarrolladas en la formación docente en Educación Física a lo largo de 20 años, en los ámbitos de la formación, la extensión y la investigación. La mismas buscaron visibilizar y poner en valor a las personas mayores considerándolas desde sus derechos, y promover buenas prácticas orientadas a contribuir procesos de envejecimientos activos y saludables.

Estas experiencias estuvieron atravesadas por un nuevo paradigma que propone considerar a las personas mayores no sólo desde sus limitaciones, sino desde las posibilidades de proyección en esta nueva etapa de la vida. Por este motivo fue fundamental generar nuevos saberes que promovieran el respeto de los derechos de las personas mayores en el marco de una sociedad más inclusiva, este parece ser el rumbo a seguir en la sociedad presente y futura.

Estos diversos espacios se orientaron hacia la construcción de saberes acerca de la vejez y el envejecimiento como proceso multidimensional, a capacitar y formar en prácticas de prevención y promoción de salud y al reconocimiento de la actividad física como aspecto fundamental para una mejor calidad de vida de las personas mayores.

Todo este recorrido tuvo como punto de partida el cuestionamiento de discursos negativos en torno a la vejez y la revisión de la propia concepción de vejez para arribar a la construcción de un posicionamiento ético y político que garantice los derechos de las personas mayores.

Introducción

A lo largo de esta ponencia, compartiremos el recorrido realizado durante 20 años en la formación de docentes de Educación Física. Dicho recorrido se desarrolló en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, en distintas asignaturas de la carrera a través de las cuales se intentó promover aprendizajes orientados a la temática de la vejez

y al proceso de envejecimiento mediante la promoción de prácticas inclusivas con personas mayores.

Actualmente, el envejecimiento es motivo de celebración ya que el aumento de la esperanza de vida en todo el mundo es un logro. El siglo XXI está siendo testigo de una transición demográfica global, en la que la población está envejeciendo a una velocidad sin precedentes. Para el año 2050 -faltan menos de 30 años- las personas mayores (definidas como personas con 60 años o más) representarán más de un quinto de la población mundial. Argentina, en general, y la ciudad de Bariloche, en particular, participan de esta tendencia demográfica.

Frente a la paradoja del aumento de la expectativa de vida y la disminución de los índices de natalidad, las personas viejas o mayores están atravesadas por estereotipos y prejuicios.

El siglo XXI se sitúa en un momento de quiebre o ruptura: en décadas anteriores, las personas mayores cumplieron tradicionalmente roles sociales ligados a la transmisión de saberes experienciales y a la reproducción de cada cultura particular. Este saber era valorizado y vinculado a la sabiduría. Así, las personas viejas eran tenidas en cuenta como parte importante del grupo, dado que eran valiosos eslabones en la cadena de transmisión intergeneracional, siendo, sus memorias individuales, la base de la memoria de una comunidad. En la posmodernidad, paralelamente al desarrollo de tecnologías que permiten, como contraparte, la prolongación de la vida, se da lo que Zygmunt Bauman (2005) caracteriza como nuevos modos de vinculación entre las personas: la dilución de las relaciones intersubjetivas de la manera en que se estructuraban en la modernidad. La solidez del vínculo interpersonal (también intergeneracional) desarrollado a lo largo de la vida, con estructuras sostenidas por la ideología de lo comunitario como soporte, con historia común y una identidad fundada en el lugar -lo sólido, permanente- se fluidiza, adoptando nuevas configuraciones. La certeza de la vida en común, con una densidad familiar - social "comprometida" estructurada a partir de la utopía de progreso en el devenir futuro, entra en crisis. Del horizonte visualizable y seguro de la modernidad, con narraciones que dan cuenta de un *corpus* social que sostiene el grupo, se pasa a la incertidumbre y a la liquidez del entorno que se volatiliza, así como a la individuación como estrategia. El individuo es la dimensión desde la que se mide el todo y el todo tiene como paradigma organizador el consumo y la cultura de lo joven. Se promociona una imagen adolescente, en la que las personas viejas son cada vez más dejadas de lado. El poder está vinculado al joven y a todo lo que él encarna.

Resulta paradójico, entonces, que en un mundo que envejece se esconda y desacredite la vejez, y se la ligue a estereotipos y prejuicios que repercuten

en quienes viven esta etapa vital y modelan una imagen social negativa en las generaciones más jóvenes.

Se hace entonces necesario, invitar a las generaciones jóvenes a pensar nuevas construcciones subjetivas e intersubjetivas de la vejez orientadas a propiciar rupturas de imaginarios deficitarios. Revisar los límites, las creencias y los prejuicios que remiten a la desvinculación, a la imposibilidad de nuevos aprendizajes, a la diversidad de violencias que en la cotidianidad impactan a las personas mayores y las sitúan en un *lugar sin lugar social*, es algo que establece puntos de partida imprescindibles para lograr configuraciones sociales superadoras, solidarias e inclusivas.

Un desafío posible será privilegiar posibilidades por las cuales las personas mayores puedan acceder a propuestas participativas y comunitarias, siendo un hecho imprescindible abrir diferentes espacios vinculados al desarrollo integral de las mismas, favoreciendo y definiendo nuevos roles sociales y usos del tiempo libre.

La visibilización social del sector poblacional de los mayores de 60 años, desde la perspectiva del desarrollo humano y por medio de la cultura y la educación como procesos permanentes, es una buena manera de avanzar hacia *una sociedad más justa e inclusiva para todas las edades*.

Por consiguiente, implementar acciones intergeneracionales apunta a dejar de lado los agrupamientos sólo de personas mayores, como si fueran "guetos" aislados, considerar al proceso de envejecimiento multidimensional y multigeneracional, y proponer espacios compartidos con el consiguiente bienestar y enriquecimiento de quienes participan de dichas experiencias.

Desarrollo

Para continuar compartiendo nuestra experiencia, resulta necesario definir algunos conceptos que serán los que fundamentan nuestro trabajo.

Comenzaremos por dar a conocer nuestro posicionamiento ético político en relación a considerar a las *personas mayores como sujetos de derecho*, en concordancia con la Convención Interamericana sobre la protección de derechos humanos de las personas mayores (2015), de la cual nuestro país forma parte y es ley desde 2017 (ley 27360).

Dicha convención tiene como objetivo que las personas mayores disfruten de sus derechos y libertades en condiciones de igualdad y se integren y participen en la sociedad, y que no deben ser objeto de discriminación por motivos de edad.

Lamentablemente, aún están presentes en nuestra sociedad prácticas discriminatorias hacia este grupo poblacional que es necesario desarmar, ya que conforman estereotipos y prejuicios que relacionan la vejez con

decrepitud, desapego, desvinculación, desinterés hacia la vida, que pueden generar procesos de autoexclusión por parte de quienes viven esta etapa vital y marginación por parte del resto de la sociedad en la cotidianidad, implicando, como consecuencia, vulneración de los derechos de las personas mayores.

La Convención señala que las personas mayores, desde sus experiencias vitales, pueden colaborar al logro de una sociedad más justa y al desarrollo de las capacidades de todas las personas. Por estos motivos, la participación activa de este grupo, debe ser reconocida y valorada.

Consideramos clave la participación social, ya que, por medio de ella, se propician espacios de salud integral, se disminuye el aislamiento, la soledad y se instala en la comunidad el nuevo paradigma del envejecimiento activo y la promoción de derechos.

En nuestras experiencias, se privilegió el espacio universitario como lugar de encuentro entre generaciones, incluyendo la temática de la vejez de modo que sea posible en ese contexto el empoderamiento de las personas mayores.

El concepto de empoderamiento se podría definir como el proceso por el que atribuimos a una persona capacidad y competencia para llevar a cabo cambios a nivel personal y social. Esto implica asumir que la persona, en este caso mayor, puede tomar sus propias decisiones, llevar a cabo las acciones que considere más oportunas e implicarse en aquello que desea. Otro punto fundamental de nuestra práctica fue promover el cambio de paradigma acerca de la vejez y arribar a una conceptualización del envejecimiento como un proceso natural, gradual, de cambios bio psico sociales a lo largo del tiempo y a la vejez como una etapa más del curso vital, donde las personas pueden seguir contribuyendo, desarrollando su potencial y ejerciendo sus derechos.

Esta mirada implica dejar de ver a las personas mayores sólo como frágiles, vulnerables y beneficiarios, para reconocerlos como ciudadanos activos, que realizan tangibles aportes a la familia y a la sociedad, que tienen derechos y responsabilidades.

Sus conocimientos y destrezas constituyen un capital social que ninguna sociedad puede ignorar. Conforman un patrimonio que es necesario recuperar, documentar y transmitir como forma de producción del saber de la comunidad. Para ello es necesario construir o desarrollar sistemas y estructuras de apoyo que promuevan su participación. De este modo, las personas mayores integradas en la sociedad podrán participar activamente en la formulación y la aplicación de acciones y compartir sus conocimientos y habilidades con las generaciones más jóvenes.

Con relación a las *buenas prácticas con personas mayores* en el ámbito universitario, consideramos que son aquellas donde se revalorizan los saberes, se promueve el empoderamiento, se profundizan conocimientos ya

adquiridos, se construyen nuevos vínculos y se amplían las redes sociales. Para su desarrollo, es necesario que los futuros profesionales tengan una formación específica, interroguen sus supuestos en torno a la vejez, que las propuestas de intervención se adecuen a las necesidades e intereses de este grupo, y que las personas mayores conozcan las características de la vejez como etapa vital, sus derechos y logren revisar y ampliar las miradas acerca de la vejez.

Las buenas prácticas con personas mayores tienen entre sus propósitos generar impactos positivos en algunas de las dimensiones de la vida de la persona mayor o en los grupos relacionados a ellas (familias, cuidadores, etc). Según el modelo de Schalock y Verdugo (2002) estas dimensiones son: bienestar físico, bienestar emocional, relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal, bienestar material, autodeterminación y derechos.

Consideramos estas prácticas como parte de una *educación inclusiva*, entendiendo a ésta como proceso sistemático de mejora de las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del estudiantado en la vida de los centros educativos, con particular atención a aquellos más vulnerables (Booth y Ainscow, 2015).

De este modo, la creación de un ámbito universitario seguro, acogedor, cooperativo y estimulante, en la que cada persona sea valorada, donde toda la comunidad estudiantil tenga mayor sensación de logro, donde se desarrollen valores inclusivos, compartidos por el colectivo docente, no docente y el estudiantil, estará colaborando en la construcción de una cultura inclusiva, de una sociedad más inclusiva.

Otro concepto de relevancia que fundamenta nuestra experiencia es el de *envejecimiento activo*, planteado por la Organización Mundial de la salud en 2002, que consiste en la optimización de oportunidades de bienestar físico, social y psíquico, y cuyos pilares son la participación, la salud, la seguridad y la educación a lo largo de toda la vida. Años después, en 2015, la misma organización propuso el concepto de *envejecimiento saludable*, el cual consiste en lograr desarrollar y mantener a edades avanzadas la capacidad funcional que hace posible el bienestar, entendiendo que la capacidad funcional está determinada por la combinación de todas sus capacidades físicas y mentales, por el entorno en el que vive y por las interacciones entre ambos.

Fomentar un envejecimiento saludable exigirá entonces adoptar medidas encaminadas a prevenir las enfermedades, promover la salud, mantener la autonomía y facilitar la capacidad funcional.

Estos dos conceptos son los antecesores del *Plan para la década del*

envejecimiento saludable 2020-2030, declarado por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Dicho plan ubica a las personas mayores como el eje central, y consiste en diez años de colaboración concertada y sostenida para aunar esfuerzos de los gobiernos, la sociedad civil, los organismos internacionales, los profesionales, las instituciones académicas, los medios de comunicación y el sector privado, todos orientados a mejorar la vida de las personas mayores, así como las de sus familias y comunidades. Por calidad de vida se entiende a la percepción del nivel de bienestar que tiene una persona de su situación en la vida en el contexto de la cultura y el sistema de valores en que vive como así también en relación con sus objetivos, expectativas, toma de decisiones, inquietudes y participación en la sociedad; incorporándose la salud física, el estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales y los factores ambientales.

¿Por qué hace falta una acción concertada y sostenida? Porque en la década 2020-2030 las personas de 60 años o más habrán aumentado en un 34%, llegando a 1400 millones, y en 2050 la población mundial de personas mayores alcanzará los 2100 millones.

Si bien la posibilidad de vivir más tiempo es un logro colectivo extraordinario, hay una gran inequidad en la longevidad en función de los grupos sociales y económicos a los que se pertenece. De tal modo que las oportunidades que se abren con el aumento de la longevidad, dependen en gran medida del envejecimiento saludable. La buena salud añade vida a los años, y hacia su logro se orienta la década del envejecimiento saludable.

Es sabido que uno de los pilares de la buena salud a lo largo de todas las etapas del curso vital es, sin duda, la *actividad física*, definida por la OMS como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía. La misma genera beneficios bio-psico-sociales, disminuye el sedentarismo y las enfermedades prevalentes en las personas mayores y es promotora de salud.

Hasta aquí hemos desarrollado los conceptos que fundamentan nuestras prácticas, para pasar a compartir las mismas.

En el Centro Regional Universitario Bariloche, dependiente de la Universidad Nacional del Comahue, las buenas prácticas forman parte de los programas, proyectos o experiencias de intervención que responden de forma innovadora y creativa al objetivo de mejorar el bienestar de las personas mayores, y promover los vínculos intergeneracionales.

Estas prácticas inclusivas abordadas en los ámbitos de la formación, la extensión y la investigación, han posibilitado introducir conceptos positivos sobre la vejez, realizar capacitaciones para docentes y estudiantes en la temática de la vejez y el envejecimiento, desarrollar

programas educacionales dirigidos a las personas mayores. e implementar proyectos de Investigación y extensión de cooperación intergeneracional sobre la temática.

Entre ellas podemos mencionar las siguientes:

- Prácticas docentes en contextos no formales: Gimnasios municipales, natatorios
- Talleres de UPAMI (2009 a 2019): Aprender a envejecer saludablemente, Aprender a envejecer saludablemente a través del cine, Multiestimulación de la memoria, Re-cuerdos; relatos autobiográficos, Introducción a conceptos del psicoanálisis.

- Paneles de adultos mayores, cátedra de psicología del desarrollo
- Jornadas de Buenas Prácticas en el CRUB. Movimiento mayor.

- Proyectos de investigación:

- "Envejecimiento exitoso en Norpatagonia", Programa de radio.

- "Curso de vida y diferentes formas de envejecer en el siglo XXI, desafíos para el desarrollo de un sistema de protección global para personas mayores".

- Proyectos de extensión:

- "Enseñar y aprender entre generaciones; por una sociedad más justa e inclusiva" Aval de la Fundación RAFAM.

- "Red para la visibilización, valoración y empoderamiento de las personas mayores de Villa Los Coihues en espacios intergeneracionales e interinstitucionales" Aval de la Fundación RAFAM.

- Jornadas pedagógicas, actividades intergeneracionales.

- Conversatorio con integrantes de "El abuelazo" víctimas del terrorismo de Estado.

- Curso de Extensión para profesionales de la salud: "Trabajo corporal con personas mayores, abordaje integral."

- Materia Optativa:

- Prácticas corporales con personas mayores: abordaje integral (2017, 2018, 2019, 2020) (Centros de jubilados, hogares para personas en situación de calle, instituciones de larga estadía).

- Curso de extensión "Activamente" para un envejecimiento activo y saludable

- Redes interinstitucionales: Fundación RAFAM.

- "Diplomatura Universitaria en envejecimiento activo y saludable" en el marco del convenio con la Fundación RAFAM. Primera cohorte 2021.

Las buenas prácticas para la promoción de un envejecimiento activo y saludable en el CRUB se fundamentan en el convencimiento que estos espacios pueden generar nuevos lazos sociales, garantizar derechos, tomar conciencia de la importancia de la actividad física para un envejecimiento activo saludable, trabajar en línea con los propósitos de la Década 2020-2030, y contribuir al logro de una sociedad inclusiva para todas las edades.

Referencias bibliográficas

Asamblea de las Naciones Unidas (2019). Década del envejecimiento saludable 2020-2030.

A.A.V.V. (2004-2005): Material bibliográfico de la especialización en Psicogerontología, Universidad Maimónides. Buenos Aires.

Ainscow, Mel y Booth, Tony. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. ReDeSoc - Red de Desarrollo Social de América Latina y El Caribe.

García-Molina, A. y otros (2010). Beneficios de la actividad física en personas mayores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 10 (40) pp. 556-576. Recuperado de: [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista40/artbeneficios181.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista40/artbeneficios181.htm)

IMERSO, (2011). *Libro Blanco sobre el envejecimiento activo*. Madrid.

Huenchuan, S., (ed.) (2018). *Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: perspectiva regional y de derechos humanos*, Libros de la CEPAL, N° 154 (LC/PUB.2018/24-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Iacob R, Arias, J. (2010). El Empoderamiento en la vejez. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*.ISSN: 2007-0780 jcpedro@unam.mx Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud, A. C. México.

Melillo, Aldo y otros. (2008). *Resiliencia y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós

Matozza, Gabriela. (2006). Cuadernillo para la formación de Voluntariado comunitario. Proceso de envejecimiento, educación para el auto cuidado. San Carlos de Bariloche. Programa de Desarrollo Social de La Nación.

Ministerio de Salud de la Nación. (2013). *Manual director de la actividad física y salud*. Buenos Aires. Ministerio de salud.

OMS-OPS. (2002). *Envejecimiento Activo: Un marco político*. Programa de envejecimiento y ciclo de vida de la OMS. Segunda Asamblea Mundial de las Naciones Unidas sobre envejecimiento. Madrid.

- (2015) Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. USA.

Organización de las Naciones Unidas. (2002). Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento, Madrid.

- (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriátría y Gerontología* 37. Madrid.

- (2010). "Informe "Envejecimiento de la población".

Salvarezza, Leopoldo. (1993). *Psicogeriatría, teoría y clínica*. Buenos Aires: Paidós.

- (1998) *La vejez. Una mirada psicogerontológica actual*. Buenos Aires: Paidós.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental

Retardation.

Yuni, José y otros. (2005). *La Educación de adultos mayores. Teoría, investigaciones e intervenciones*. Córdoba: Brujas.

Yuni, Jose y otros. (2005). *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del Curso Vital*. Córdoba: Brujas.

Zarebski, Graciela. (1991). *Hacia un buen envejecer*. Buenos aires: Emecé.

Zarebski, Graciela. (2008). *Padre de mis hijos, ¿padre de mis padres?* Buenos Aires: Paidós.

Zarebski, Graciela. (2014). *Cuestionario Mi envejecer*. Buenos Aires: Paidós.

Zukerfeld, R. y Zonis Zukerfeld, R. (2005). *Proceso Terciarios. De la vulnerabilidad a la resiliencia*. Buenos Aires: Lugar.

Zygmunt, Bauman. (2005). *Ética Posmoderna*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.



-Las clases virtuales de ejercicio físico para personas mayores durante el confinamiento por COVID-19. El caso de ActivaT

Gladys Renzi, Cecilia Almada y María Fernanda Bengohechea, Universidad Nacional de Avellaneda.

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta de ejercicio físico para personas mayores a través de las redes sociales, denominada: "ActivaT-personas.mayores" (ActivaT) organizado desde la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). La idea respondió a la necesidad de dar continuidad a un proyecto de investigación vigente sobre el tema, en el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) en la Argentina, a causa de la pandemia por COVID 19.

Se describen: el rediseño del proyecto -cuyo objetivo originario era promover la práctica de ejercicio físico y otros hábitos saludables como medio para la preservación de la capacidad funcional de las personas mayores de Avellaneda-, las adecuaciones requeridas para adaptarlo al entorno virtual, y las estrategias para facilitar el acceso de los destinatarios, entre ellas la selección de redes sociales.

A través del análisis cuali-cuantitativo de los datos, se indagan los efectos de la modalidad a distancia para incentivar la participación y generar adherencia hacia la actividad física en personas mayores. Asimismo, se plantean los aspectos facilitadores y obstaculizadores que se presentaron desde el inicio de la implementación de "ActivaT", para el cumplimiento de los objetivos del proyecto de investigación en el que se enmarcó la propuesta. Por último, se esbozan conclusiones sobre el uso del entorno virtual y las redes sociales como medios para la promoción y adherencia de las personas mayores hacia la práctica de actividad física y otros hábitos saludables más allá de la pandemia.

Introducción

Este trabajo describe y analiza el alcance de una propuesta de clases virtuales de ejercicio físico a través de las redes sociales, denominada: "ActivaT-personas.mayores". Esta propuesta surgió como una intervención diseñada para dar continuidad a un proyecto de investigación, vinculación y transferencia titulado "Promoviendo un buen envejecer" (PUBE) (Renzi et al. 2018) de la Universidad Nacional de Avellaneda¹ (UNDAV), Argentina, en el contexto del confinamiento

¹ El proyecto PUBE consiste en el diseño e implementación de un programa de ejercicio físico y hábitos saludables, como estrategia para la preservación de la capacidad funcional y prevención de la fragilidad de los adultos mayores de Avellaneda. Fue aprobado y financiado por la Secretaría de Política Universitaria (SPU) de Argentina, en el marco de la convocatoria Universidades Agregando Valor 2018.

frente a la pandemia por COVID-19.

El programa de ejercicio físico está basado en el entrenamiento multicomponente que propone el "Proyecto Vivifrail" (Izquierdo, 2017) de la Universidad Pública de Navarra que combina el entrenamiento de fuerza, resistencia cardiovascular, equilibrio y flexibilidad.

Inicialmente, el proyecto fue diseñado y acordado con la Unión de Centros de Jubilados de Avellaneda (UCA), y se implementó durante 2019 en dos centros de jubilados. Para 2020, estaba previsto hacer extensiva la implementación a otros centros de jubilados de la localidad y, en un futuro, a otras instituciones del municipio que ofrecen actividades para personas mayores (Renzi et al., 2019). Se partió de una valoración gerontológica integral de las personas mayores participantes, que previa firma del consentimiento informado, permitió evaluar la capacidad funcional y el riesgo de caídas, a través de diferentes pruebas (Short Physical Performance Battery - SPPB, Timed up and go - TUG y marcha en 6 metros). El testeó logró reconocer a qué tipología² respondía cada persona mayor evaluada, e identificar el tipo de limitación funcional que presentaba. La información obtenida fue indispensable para el diseño y la adecuación de la propuesta de ejercicios del programa de entrenamiento multicomponente que plantea *Vivifrail*.

El 11 de marzo de 2020, cuando ya estaban previstas las acciones para iniciar la segunda etapa del proyecto PUBE, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote del nuevo coronavirus como una pandemia. Como corolario, el gobierno nacional argentino reconoció, a través del Decreto de necesidad y urgencia N° 260/20 (DNU) la Emergencia Sanitaria en atención a la evolución de la situación epidemiológica, con relación al CORONAVIRUS-COVID 19. En tanto que, por DNU N° 297/2020 se estableció como medida de prevención sanitaria el "aislamiento social, preventivo y obligatorio" (ASPO) que se fue prorrogando en distintos plazos, en respuesta a la realidad epidemiológica.

Los efectos no deseados del confinamiento que se anticiparon fueron: 1) el aumento de la inactividad física; 2) el sedentarismo concomitante por la cantidad de horas que se permanecería sentado y 3) las alteraciones en el estado de ánimo por la ansiedad, temor e incertidumbre frente a la pandemia, y por la restricción de visitar a los seres queridos no convivientes³.

2 En función del puntaje obtenido en el SPPB, el Proyecto Vivifrail establece la siguiente tipología: 0-3 puntos A) Persona con discapacidad (limitación severa); 4-6 puntos B) Persona con fragilidad (limitación moderada); 7-9 C) Persona con pre-fragilidad (limitación leve); 10-12 puntos D) Persona robusta (limitación mínima o sin limitación). También, agrega un signo + a la letra, a aquellas personas en las que se haya identificado riesgo de caídas, por ejemplo: B+ persona con fragilidad y riesgo de caídas.

3 Actualmente, se dispone de otros datos sobre otras consecuencias no deseadas en las personas mayores, como la falta de controles médicos de las distintas patologías preexistentes, y en particular, la escasa continuidad en los tratamientos de las Enfermedades No Transmisibles (ENT).

Ante las consecuencias inminentes en las personas mayores, que las primeras semanas del confinamiento permitieron comprobar, se reconoció la necesidad de dar continuidad al proyecto PUBE a través de un medio alternativo que hiciese posible dar continuidad a la práctica sistemática de ejercicio físico, promoción de hábitos saludables y comunicación con aquellas personas mayores que ya habían participado en la etapa previa del proyecto.

Objetivos del proyecto

El objetivo inicial del proyecto PUBE: "Promover la práctica de ejercicio físico y otros hábitos saludables como medio para la preservación de la capacidad funcional de los adultos mayores de Avellaneda" dio lugar a los objetivos de la propuesta ActivaT:

- Promover la práctica de ejercicio físico y otros hábitos saludables en el contexto del ASPO.
- Favorecer la comunicación y el establecimiento de vínculos para contrarrestar el impacto del distanciamiento físico en las personas mayores.

Intervención

Para dar continuidad a la oferta de actividad física para las personas mayores, en el marco del respeto por el ASPO, se encomendó a la becaria del PUBE María Fernanda Bengochea, la búsqueda de algún medio y/o estrategias alternativas, y se focalizó en el grupo de personas mayores que asistían a "Amado Nervo", uno de centros de jubilados y pensionados de Piñeyro, localidad de Avellaneda.

Desde el inicio de la búsqueda, se previó que las redes sociales serían la alternativa más viable. Sin embargo, fue preciso probar el uso de varias redes hasta encontrar aquella que permitió dar continuidad a la propuesta y propender al logro del objetivo del proyecto (Renzi, 2020). Finalmente, se comprobó que era más eficiente la utilización de *Facebook*, *Instagram* y *YouTube*, ya que, según la ubicación geográfica y/o la empresa proveedora de internet, las personas mayores tenían mejor conectividad a través de alguna de esas redes. Progresivamente, a las clases de "ActivaT.personas-mayores", se sumaron también personas que no pertenecían al proyecto y descubrían la oferta desde otros lugares de Argentina, países limítrofes e inclusive de otros países alejados, principalmente de Estados Unidos de América, España, México e Italia.

Además, se empezaron a grabar las clases y a subir los videos, tanto a Facebook como al canal de *Youtube* de "ActivaT", ya que los participantes solicitaron poder hacer las clases de manera asincrónica.

Una de las principales dificultades que presentaba Facebook era la imposibilidad de ver la ejecución de los participantes y la carencia de un medio para dar

una retroalimentación inmediata. Ante esa limitación, el equipo del PUBE, conformado por profesionales con formación en gerontología, se encargaron de supervisar las planificaciones de las clases, monitorear la propuesta de ejercicios, leer los comentarios y hacer recomendaciones a los participantes en el chat, mientras que las estudiantes avanzadas de la Licenciatura de actividad física y deporte asumieron en el rol de profesoras y dieron las clases en vivo. La lectura de los comentarios fue de utilidad para identificar qué aspectos de la propuesta de ejercicios y de la forma de presentarlos era necesario ajustar. También se invitó a los participantes a que enviaran sus videos haciendo los ejercicios para ver sus formas de ejecución, y se realizó una devolución personalizada a quienes lo hicieron.

Para el desarrollo de las clases se elaboraron secuencias de ejercicios que permitiesen seguir estimulando tanto las capacidades condicionales: resistencia aeróbica, fuerza, equilibrio y flexibilidad (propias del entrenamiento multicomponente), como también, otras capacidades coordinativas necesarias para poder percibir, recordar, ejecutar e imitar las secuencias ejercicios propuestas.

Al extenderse la difusión y llegar a mayor cantidad de personas cuyas características y limitaciones se desconocían, la propuesta de ejercicio físico tuvo que ser readecuada y planificada, tanto para las personas mayores robustas e independientes (que pueden hacer los ejercicios de pie y eran mayoría entre las que participaban en las clases), como también para aquellas que por sus limitaciones funcionales solo podían hacer los ejercicios sentadas en una silla, y otras que permanecían en la cama.

Características de las clases virtuales

La propuesta de ejercicios de las clases respondió a las siguientes características:

- Sistemática: los primeros meses, las clases se desarrollaron lunes, miércoles y viernes. Desde octubre a diciembre, y por solicitud de los participantes, se amplió la oferta a todos los días hábiles: de lunes a viernes.
- Regular: Se mantuvo el horario, todos los días a las 17, para facilitar que las personas mayores incorporasen la clase como parte de su rutina cotidiana, y para propiciar la formación de hábito del ejercicio físico. Su duración era de 45 minutos cada sesión.
- Simple: los ejercicios eran sencillos, estaban basados en las actividades básicas de la vida diaria. Al explicarlos, se recurría a imágenes de acciones cotidianas, por ej.: "alcanzar el frasco de la alacena", para facilitar la representación mental de quien los ejecutaba.
- Flexibles: se proponían diferentes posiciones en las que se podía hacer un mismo ejercicio: de pie, sentados o acostados, como también diversas

formas de realizarlos para que las personas mayores pudiesen adecuarlos a sus posibilidades de ejecución.

- Progresiva: a lo largo de la clase, se iba aumentando la intensidad de los ejercicios, y se indicaba cómo aumentar la intensidad. Cuando se realizaba un ejercicio con sobrecarga (y se utilizaba algún peso dado por una botella, paquete u otro objeto de uso doméstico) se recomendaba comenzar con poco peso e ir aumentándolo progresivamente.
- Personalizada: se enseñó a los participantes a identificar las señales de cansancio y a reconocer su ritmo, y se sugirió que eligieran la mejor posición para realizar un ejercicio según sus posibilidades.
- Divertida: se propuso compartir un momento de alegría, disfrute e intercambio con la profesora y con otros participantes de manera virtual.

La importancia de la interacción social

Durante las clases en vivo, el chat que disponen *Facebook* e *Instagram* fue el lugar en el que los participantes se comunicaban con la profesora a cargo y entre sí. Las profesoras leían algunos comentarios en los momentos de descanso e hidratación. Además, un miembro del equipo acompañaba las clases a través del chat, leía y respondía los comentarios, daba la bienvenida a quienes se sumaban por primera vez a la clase, promovía el saludo y reconocimiento de los otros participantes, agradecía la presencia de participantes desde lugares tan lejanos geográficamente, e invitaba a todos a difundir y a sumar a otras personas mayores amigas a los encuentros.

Clase tras clase, a través del chat de los vivos de *Facebook*, las personas mayores fueron expresando su necesidad de hacerse escuchar y de conocer a otras personas. Para dar respuesta a esta demanda, se agregaron dos actividades:

- Charlas al finalizar las clases, en que las participantes se sumaban al vivo de *Facebook* y comentaban cómo se sentían durante las clases y por qué elegían hacerlas.
- Ciclo de charlas "Vejececes en primera persona". La becaria Bengohechea junto a la Dra. Cecilia Almada entrevistaron a personas mayores que han adoptado el hábito del ejercicio físico y/o deporte como modo de vida y lograron mantenerlo en el contexto de confinamiento, para que compartieran su testimonio de buen envejecer.

Resultados

Los datos cuanti y cualitativos de "ActivaT-personas. mayores" se analizaron en relación con su contribución hacia el logro de los objetivos para los que se creó esta estrategia.

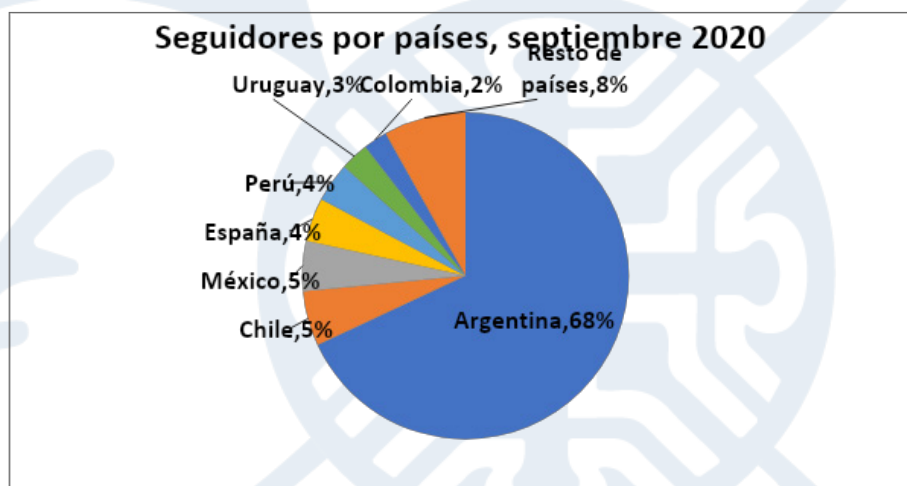
La información estadística de la página de *Facebook* permitió conocer el número aproximado de personas mayores que accedían a la página y realizaban la clase y, a través de esos datos, evaluar la repercusión de la propuesta en formato virtual.

El número estimado de participantes fue acrecentándose clase a clase, llegando a sumar más de 9000 seguidores en *Facebook*, 2488 en *Instagram* y 243 suscriptores del canal de *YouTube*.

Si bien la mayoría se conectaban desde la Argentina, la procedencia de participantes fue expandiéndose a lo largo de los países de habla hispana fundamentalmente. Hacia fines de septiembre de 2020, se registraron 6373 usuarios argentinos, 513 chilenos, 465 mexicanos, 402 españoles, 366 peruanos, 264 uruguayos, 223 colombianos, y 762 de países de diferentes regiones del mundo.

Figura 1

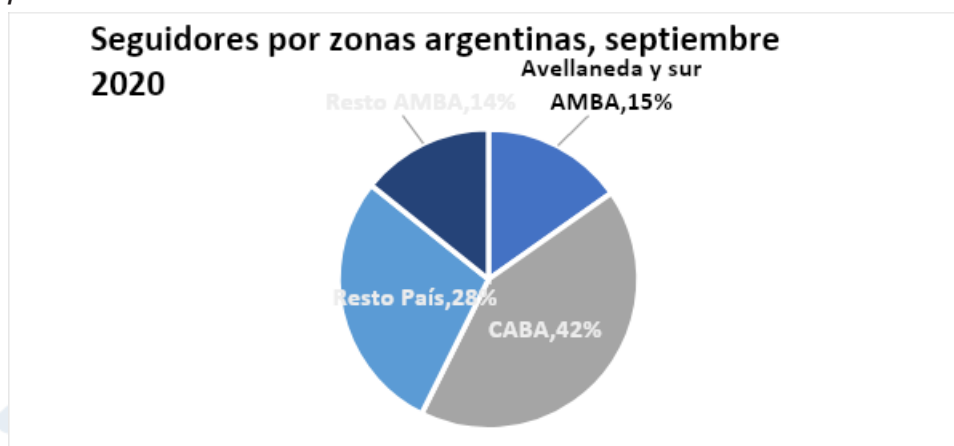
Seguidores de ActivaT según país. Elaboración propia



En cuanto al lugar de residencia de los usuarios argentinos, algunos se conectaban de la localidad que dio origen al proyecto PUBE (Piñeyro, Avellaneda) y de localidades aledañas. Pero también, las personas mayores siguieron las clases desde diversas localidades del conurbano bonaerense, de CABA y de otras provincias argentinas.

Figura 2

Seguidores argentinos de Activa T por región del país. Elaboración propia



El inesperado crecimiento entre usuarios argentinos excedió la población destino que había dado origen al proyecto PUBE. Según las cifras provistas por Facebook a fines de septiembre, los seguidores residentes en Avellaneda ascendían al 4% de usuarios totales de la página.

Figura 3

Seguidores de ActivaT residentes en Avellaneda respecto de usuarios en el resto del país. Elaboración propia



El análisis cualitativo de los comentarios que los participantes compartían en el chat permitió identificar el impacto de las clases, en torno a las dimensiones de preservación de la capacidad funcional y del estado anímico, incluidas en los objetivos.

Respecto de la capacidad funcional, los participantes expresaron las mejoras que observaban en sí mismos a partir de la práctica sistemática de los ejercicios físicos. Así, fue habitual encontrar comentarios del siguiente tenor:

“solo te escribo para contarte que el otro día, probando fuera de la clase, me siento en la silla y me di cuenta [de] que estiro las piernas y llego a la

punta de los pies. Ni te imaginás la felicidad que tengo (...) Me siento más activa" (16/09/2020);

"Me encanta a pesar [de] que tengo una prótesis en la rodilla y tengo 85 años. Rejuvenecí gracias a Fer" (18/09/2020);

"(...) cada vez tengo más movilidad en mis brazos y piernas en este encierro" (18/09/2020);

"Anoche por primera vez, hice el ejercicio silla y parada, ¡muy bueno!!!";

"Gracias a vos Fer estoy mucho mejor y un poco más ágil" y "cada día mejor con el equilibrio" (23/09/2020).

En cuanto al estado anímico, los participantes compartieron comentarios del estilo:

"Fer desde que llegaste a mi vida me siento otra persona, con ganas de verte y bailar todo el tiempo (10/07/2020);

"(...) al comienzo de la clase que no me sentía bien, pero al escuchar la música y verte corrí todo e hice lo que pude. Tengo 82 años" (17/07/2020);

"Hoola soy de Santo Tomé, vi esta práctica para mayores me gustó mucho porque haces sentir la alegría de vivir y motivas" (19/08/2020);

"(...) encendés mis ganas de bailar, cantar aprender, sentir, escuchar todo eso y más también" (21/08/2020).

Los comentarios recurrentes en este sentido permiten reconocer que para las personas mayores que asistieron a las clases, la propuesta de "ActivaT" fue tanto una oportunidad para ejercitarse como un lugar y un tiempo para encontrarse y sentirse acompañados y reconocidos. A partir de que se las mencionaba y se las saludaba con afecto, la clase se convirtió en una oportunidad virtual de acercamiento social y afectivo.

Por otra parte, la necesidad de seguir haciendo actividad física y de mantenerse vinculados con sus afectos, el confinamiento que acompañó el ASPO obligó a las personas mayores a aprender y desarrollar nuevas habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, en particular de las redes sociales, con la importancia que esos nuevos aprendizajes revisten como estímulo de sus funciones cognitivas.

A través de su participación en "ActivaT", tanto las destinatarias de la propuesta como todas las personas mayores que se fueron sumando espontáneamente, dieron cuenta de su capacidad de adaptación y evidenciaron rasgos de identidad flexible (Zarebski, 2019), ya que poco a poco, gracias a sus factores psíquicos protectores aceptaron el cambio, compensaron la pérdida del encuentro presencial con la ganancia de nuevas oportunidades de encontrarse, abriéndose a la posibilidad de diversificación de sus intereses (Zarebski y Marconi, 2013). Al mismo tiempo, la ampliación de actividades como charlas en vivo y entrevistas

demonstraron el abordaje integral de las personas mayores desde un enfoque multidisciplinar en que se basa el proyecto PUBE. Si bien a través del ejercicio físico se buscaba seguir estimulando la preservación de la capacidad funcional de las personas mayores, también fue importante atender su estado anímico y la posibilidad de mantenerse comunicado con otros por medio de las redes sociales. El propósito de estas actividades fue que el aislamiento (ASPO) y/o distanciamiento (DISPO) aún vigente, fuese físico, pero evitar que fuera afectivo y/o social.

Por último, un indicador del impacto de la propuesta "ActivaT", fue su reconocimiento como proyecto de extensión universitaria por parte del Departamento de Salud y Actividad Física de la UNDAV, en el mes de julio de 2020.

Discusión

El nuevo contexto planteado por el ASPO y el DISPO, que implicó entre otras medidas sociosanitarias la identificación de las personas mayores de 60 años como "grupo DE riesgo", generó alerta y reflexiones en el equipo de investigación del proyecto PUBE. Si bien las medidas –propuestas por los científicos y consensuadas por los políticos- tuvieron y tienen como propósito cuidar a las personas mayores, dada su mayor vulnerabilidad orgánica frente a la posibilidad de contagio del COVID-19, encierran dos riesgos. Por un lado, es necesario revisar qué concepción de "persona mayor" subyace a esas medidas sanitarias, dado que más allá de su intención incuestionable, ubican a los mayores de 60 años en el lugar de "objetos de cuidado". Ese acento en la dimensión biológica de la existencia humana refuerza prejuicios como el viejismo y el edadismo, al tiempo que desdibuja y atenta contra la categoría de "sujeto de derecho" de las personas mayores, sancionada en la Argentina al ratificar⁴ la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores. Este análisis permitió identificar que las medidas del ASPO, como efecto colateral e indeseado, convertían a las personas mayores en un "grupo EN riesgo".

Tal como se plantea en los resultados, "ActivaT" logró cumplir con los objetivos que se propuso: promover la práctica de ejercicio físico y otros hábitos saludables en el contexto del confinamiento y favorecer la comunicación y el establecimiento de vínculos para contrarrestar el impacto del distanciamiento físico en las personas mayores. Sin embargo, el formato virtual de "ActivaT" plantea algunos interrogantes desde una mirada en prospectiva.

Las clases virtuales de ejercicio físico para personas mayores:

4 Ley Nacional N°27.360/2017 por la que Argentina ratificó la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, aprobada por la Organización de los Estados Americanos (OEA) en el año 2015.

¿Son una solución coyuntural? ¿Se han convertido en una moda cuyo interés pasará cuando sea posible el retorno a las clases presenciales? O ¿Las redes son un medio y las clases online una alternativa que perdurará, para ofrecer nuevas oportunidades de ejercitación a las personas en situación de dependencia o para aquellas que, por diferentes cuestiones, no pueden desplazarse hasta las clases presenciales?

¿Lograrán incrementar la adhesión a hábitos saludables? ¿Aumentarán la adherencia a la dosis diaria de ejercicio físico de las personas mayores?

¿Cómo garantizar la sostenibilidad de la propuesta cuando finalice el plazo del proyecto PUBE y de la beca? Ya que, en la actualidad, el trabajo de parte de los miembros del equipo es ad-honorem.

Se considera que para que la propuesta de "ActivaT-personas.mayores" pueda lograr su continuidad y hacerse extensiva en el tiempo, consolidarse y trascender para llegar a más personas mayores en todos los países hispano parlantes, es necesario contar con una subvención (ya sea institucional de la UNDAV o programática de algún organismo estatal) que permita darle mayor difusión, visibilidad y continuidad.

Referencias bibliográficas

Izquierdo, M. (2017). Programa de ejercicio físico multicomponente Vivifrail. Guía práctica para la prescripción de un programa de entrenamiento físico multicomponente para la prevención de la fragilidad y caídas en mayores de 70 años. Consorcio Vivifrail. Recuperado de: <http://www.vivifrail.com/es/documentacion/send/2-documentos/20-guia>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Información Legislativa (2020). Decreto DNU 260/2020 Poder Ejecutivo Nacional (P.E.N.) 12-mar-2020 Emergencia Sanitaria. CORONAVIRUS (COVID-19) – Disposiciones. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335423>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Información Legislativa (2020). Decreto DNU 297/2020. Poder Ejecutivo Nacional (P.E.N.)19-mar-2020 Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335741/norma.htm>

Renzi, G., et. al. (2018). "Promoviendo un buen envejecer. Diseño e implementación de un programa de ejercicio físico y hábitos saludables, como estrategia para la preservación de la capacidad funcional de los adultos mayores de Avellaneda". Proyecto de Vinculación Tecnológica: Convocatoria: Universidades Agregando Valor 2018, de la Secretaría de Políticas Universitarias. Res. 109/ 2018.

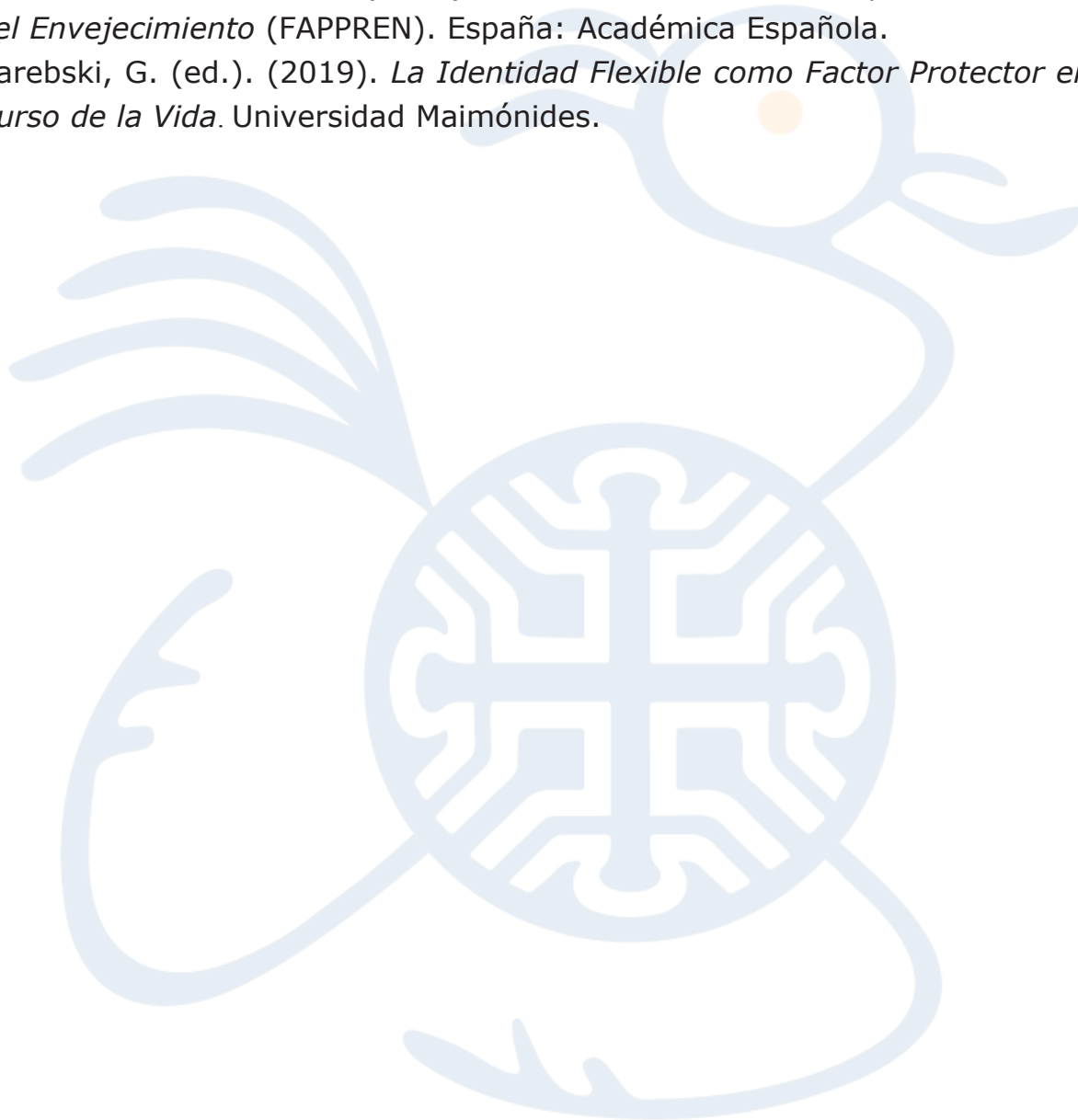
Renzi, G. et al. (2019). "La Actividad Física de los Adultos Mayores en el

partido de Avellaneda: oferta y demanda en el marco de las políticas públicas, 2015-2018". Informe final de Proyecto de investigación UNDAVCyT 2014. Res. 1618/15, UNDAV.

Renzi, G. (2020). ¿Puedo hacer actividad física sin salir de casa? Revista *El fondo*. Fondo compensador para Jubilados y pensionados telefónicos. N°19 de agosto. Bs. As.

Zarebski, G. & Marconi, A. (2013). *Inventario de Factores Psíquicos Protectores del Envejecimiento* (FAPPREN). España: Académica Española.

Zarebski, G. (ed.). (2019). *La Identidad Flexible como Factor Protector en el Curso de la Vida*. Universidad Maimónides.



-Relevamiento de los deportes que practican las Personas Mayores en Río Cuarto

Sandro Nereo Oviedo, Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Trabajo Surgido del proyecto de investigación SECyT – UNRC. 2020 – 2022. Res. Rec. N° 083/2020.¹

Resumen

El objetivo del presente trabajo es identificar las prácticas deportivas que se desarrollan con Personas Mayores (PM) en la Ciudad de Río Cuarto.

Esta investigación es aplicada, cualitativa, transversal, exploratoria. Los instrumentos de recolección de datos fueron un formulario Google, el mismo cuestionario enviado por email y entrevistas personales. Las personas encuestadas fueron 30 docentes que desarrollan actividad física con PM en la Ciudad de Río Cuarto.

Se analizaron las respuestas de 30 docentes los cuales el 60% desarrolla su actividad en entidades públicas y el 40% en instituciones privadas. En las Instituciones estatales los contenidos utilizados son gimnasia, juego y deportes. Los deportes reportados son Newcom, Tejo, Bocha, Sapo, Tenis de Mesa, Orientación y Padel. En instituciones privadas los contenidos utilizados son entrenamiento y rehabilitación, gimnasia, juegos, deportes. El Newcom competitivo se desarrolla en tres instituciones, dos privadas y una estatal, compiten federados en eventos organizados por dos Federaciones Nacionales, a nivel provincial participan en una Liga Cordobesa de Newcom. Tejo se desarrolla principalmente en el ámbito estatal y tiene competencia local, provincial y nacional. Las PM de Río Cuarto participan de las instancias clasificatorias para participar en los Juegos Cordobeses, organizados por la Agencia Córdoba Deportes, que clasifica a los Juegos Nacionales Evita, los deportes que se desarrollan son Tejo, Ajedrez, Newcom, Tenis de mesa, Sapo y, Orientación y el Pádel.

En la Ciudad de Río Cuarto los deportes desarrollados por PM prevalecen dos, el Newcom, principalmente desarrollado en el ámbito privado y el Tejo con desarrollo estatal, con participación federada, local, regional, provincial y nacional.

¹ Trabajo surgido desde el Proyecto de investigación "Deporte y vida activa. Estudio de distintos grados de formalización de los deportes", dirigido por la Esp. Viviana Gilleta, incluido en el Programa de investigación "Juego y deporte en la sociedad. Revisión y comprensión de prácticas autotéticas de vida activa", dirigido por la Dra. Ivana Rivero, aprobado y financiado por SECyT- UNRC. 2020 - 2022. Res. Rec. N°083/2020.

También se practican los deportes para clasificar a los juegos Cordobeses y Evita sin ser sistemáticos y federados, como el Sapo, Ajedrez, Tenis de Mesa Orientación y Padel.

Introducción

La población de PM está caracterizada por un incremento demográfico muy importante, La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que entre el 2000 y el 2050, la proporción de la población mundial que tiene 60 años de edad o más se duplicará, y pasará de 11% a 22%. Se estima que las personas de 60 años o más aumentarán de 900 millones en el 2015 a 1400 millones para el 2030, y 2100 millones para el 2050, y podría llegar a 3200 millones en el 2100 (OMS, 2016)

La Organización Panamericana de la Salud (PAHO) estimando que entre el 2025 y el 2030, la esperanza de vida en América Latina y el Caribe aumentará a 80,7 años para las mujeres y 74,9 años para los hombres, y las proyecciones para Estados Unidos y Canadá revelan cifras aún más altas: 83,3 años para las mujeres y 79,3 años para los hombres (PAHO, 2015)

Datos demográficos de Argentina en relación a los PM: el porcentaje de población de 60 años y más representa el 14,3% del total de población del país y mantiene la misma distribución territorial que la encontrada para aquellos que tienen 65 años y más (ENCAVAM, 2014).

La OMS considera como PM a quienes tienen 60 años y más. Similar criterio se adoptó a efectos de hacer comparaciones demográficas en el Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, en el año 2002 (Naciones Unidas, 2002).

En la Ciudad de Río Cuarto la expectativa de vida es de 80 a 85 años de edad. El Consejo Económico y Social de la Municipalidad de Río Cuarto informó que, en el año 2017, el 15 % de la población de Río Cuarto son mayores de 65 años de edad y este 15% sería 28 mil riocuartenses, de este segmento el 50% supera los 75 años de edad, destacando que en el rango de edad superior a 75 años de edad el 67.2 % son mujeres y el 32.8% son varones (Consejo Económico y Social de la Municipalidad de Río Cuarto, 2017).

La intervención desde la Educación Física

Consideramos al envejecimiento como un proceso del ciclo de la vida, adhiriendo a la definición de la OMS de envejecimiento saludable como «el proceso de fomentar y mantener la capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez. La capacidad funcional comprende los atributos relacionados con la salud que permiten a una persona ser y hacer lo que es importante para ella. Se compone de la capacidad intrínseca de la persona, las características del

entorno que afectan esa capacidad y las interacciones entre la persona y esas características (OMS, 2015).

Otro concepto que tomamos de la OMS (OMS, 2002) envejecimiento activo, el cual se entiende como un «proceso de optimización del potencial de bienestar tanto social como físico y mental de las personas a lo largo de la vida, a fin de poder vivir de forma activa y autónoma un periodo de edad cada vez más largo». El término «activo» hace referencia a una participación continua en las cuestiones sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas, no sólo a la capacidad para estar físicamente activo o participar en la mano de obra. Las PM que se retiran del trabajo y las que están enfermas o viven en situación de discapacidad pueden seguir contribuyendo activamente con sus familias, semejantes, comunidades y naciones. El envejecimiento activo trata de ampliar la esperanza de vida saludable y la calidad de vida para todas las personas a medida que envejecen, incluyendo aquellas personas frágiles, discapacitadas o que necesitan asistencia.

El planteamiento del envejecimiento activo se basa en el reconocimiento de los derechos humanos de las personas mayores y en los Principios de las Naciones Unidas de independencia, participación, dignidad, asistencia y realización de los propios deseos (OMS, 2002).

Considerando el envejecimiento activo y saludable desde la Educación Física tenemos un desafío muy importante en la prevención y mantenimiento de las capacidades funcionales. La capacidad funcional, también conocida como autonomía funcional, se muestra como uno de los conceptos más relevantes con relación a la salud, la aptitud física y la calidad de vida. Éste es un factor determinante en el análisis de los efectos del envejecimiento, mucho más que la edad cronológica (Boechat, 2007).

Los profesores de Educación Física contamos con la Actividad Física (AF) para afrontar el desafío de educar sobre hábitos para que los estudiantes se posicionen como seres activos y saludables. La AF es definida por la OMS (2018) como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos, con el consiguiente consumo de energía. AF incluye todas las actividades de la vida diaria tales como las tareas del hogar, traslados, actividad física sistemática (gimnasios, programas, deportes) actividades laborales, en tiempo libre. Es importante diferenciar el término AF y Ejercicio Físico (EF), este último es definido por González (2018) como un tipo o subconjunto de la AF que cumple con las siguientes características: "Es planeado, estructurado y repetitivo, se hace con el fin de mejorar o mantener uno o más de los componentes de la aptitud física". La práctica sistemática de EF mejora la aptitud física o capacidad funcional, la cual es un conjunto de atributos relacionados con la salud (capacidad cardiorrespiratoria, resistencia muscular, fuerza muscular,

composición corporal y flexibilidad) o relacionados con las habilidades (agilidad, equilibrio, coordinación, velocidad, potencia y tiempo de reacción).

La actividad física tiene muchos beneficios en las PM, mejora la capacidad física y mental (por ejemplo, al preservar la fuerza muscular y la función cognitiva, reducir la ansiedad y la depresión y mejorar la autoestima); previene y reduce los riesgos de enfermedades (por ejemplo, el riesgo de cardiopatía coronaria, diabetes y accidente cerebrovascular); y mejora la respuesta social (por ejemplo, al facilitar una mayor participación en la comunidad y el mantenimiento de redes sociales y vínculos intergeneracionales) (OMS, 2015).

Otro contenido que se ha desarrollado e incorporado a la vida de las PM es el deporte, tomando características especiales, adaptándose a las características de este grupo etario. Definiciones de deportes hay muchas, teniendo en cuenta que éste ha sido estudiado de distintas disciplinas, es practicado por todos los grupos etario, se clasifica desde los profesional a lo social y recreativo, tiene su propio movimiento económico y podríamos enumerar muchas categorías más que distintos autores han descrito en numerosas publicaciones, en el presente trabajo tomamos la definición del Manifiesto europeo sobre juventud y deportes como la más representativa a la actividades deportivas de las PM: "todas las formas de actividades físicas que, a través de una participación, organizada o no, tiene por objetivo la expresión o la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles" (Consejo de Europa, 1995).

La elección de esta definición está considerada porque el principal objetivo de la Educación Física en PM es mantener o mejorar la autonomía funcional, lo que significa que las personas puedan decidir por sí mismas, qué hacer, cuándo y dónde. También es un espacio donde la amistad, el compañerismo, el trabajo en equipo se desarrolla diariamente, la autogestión de estos espacios es muy común y tienen la posibilidad de encontrarse con otras PM en eventos deportivos que están regulados por asociaciones y federaciones.

Rodríguez Enriquez, C. & Pautassi, L. (2014) proponen una clasificación de las instituciones desde la perspectiva de las esferas del cuidado, productoras de bienestar en PM. Estas instituciones están representadas por el Estado, organizaciones de la sociedad civil, familia y privado. En la ciudad de Río Cuarto, las instituciones que desarrollan actividades con PM desde la esfera del estado son: dependiendo de nación a través de la Universidad Nacional de Río Cuarto, desde la Secretaría de Extensión y Desarrollo se encuentra el Programa Educativo de Adultos Mayores, desde el PAMI se desarrollan talleres en los centros de pensionados y jubilados, el gobierno de la Provincia aborda la educación de los PM a través de los Espacio Illia.

El PEAM funciona desde el año 1992, tiene el objetivo de impulsar acciones

educativas, recreativas y de gestión, destinadas a mejorar la calidad de vida de adultos mayores de la ciudad y región. Es una iniciativa que la Universidad Nacional de Río Cuarto lleva adelante desde la Secretaría de Extensión. Financiado por el presupuesto de la UNRC, está dirigido a hombres y mujeres mayores de 50 años, totalmente libre y gratuito. Dispone de una sede propia en el predio del Andino de la ciudad de Río Cuarto, donde se desarrolla la mayor parte de sus actividades. Actualmente posee una matrícula que supera los 3500 inscriptos. Está conformado por más de 80 talleres, atravesados por el eje de la formación cultural, educación y acción. Agrupados en temáticas como Arte y Creatividad, Calidad de Vida, Desarrollo Tecnológico Cultural. Un rasgo distintivo del programa lo constituyen las UG (Unidades de Gestión) cuyos integrantes son alumnos que dan cuenta de una permanencia considerable en el programa. Esto los habilita a trabajar, con la coordinación de los docentes, en actividades de extensión a la comunidad. El PEAM cuenta con un Centro de Estudiantes (CEAM) cuyos miembros son elegidos democráticamente, representando así los intereses de los alumnos, a la vez que organizan distintos eventos y actividades que benefician a sus compañeros y al Programa. Las inscripciones están abiertas durante todo el año y las actividades continúan en verano con un taller de actividades recreativas, en el campus universitario. En los Centros de Jubilados y Pensionados que funcionan en distintos barrios de la ciudad se realizan actividades de atención integral. Dentro de los Centros de Jubilados podríamos dividir a las Asociaciones de Jubilados y los centros de jubilados de gremios, en los que su cobertura médica sigue estando cubierta por su obra social.

El funcionamiento en los centros de jubilados y pensionados es a través de una masa societaria, con una comisión directiva, con convenios con municipio, provincia y nación (a través de PAMI). Tienen personal destinado al asesoramiento legal, también para los procesos administrativos (Incluye lo contable y administración de turnos). Los talleres se realizan por cupos y se anotan en la administración. En estos espacios se realizan distintas actividades recreativas y deportivas en formato de talleres.

La provincia aborda la educación de los adultos mayores a través Espacio Arturo Illia, sede Río Cuarto de la Caja de Jubilaciones de Córdoba, y funciona en el predio del viejo Hospital Central, en el sur de la ciudad. Inició sus actividades en 2014 en Río Cuarto, con 30 talleres, en áreas tales como expresión artística, computación, actividad física, yoga. También se realizan cursos cortos o micro talleres, que duran un día. En 2019 participaron 1.800 personas. Está dirigido a adultos mayores desde los 55 años en adelante, más allá de que sean jubilados o no.

El municipio de Río Cuarto, a través de la Fundación del Deporte Municipal,

presenta la Escuela de Adultos Mayores. Viene funcionando desde el año 2011 con actividades en el Centro N° 11 y en un polideportivo municipal; tienen una población aproximada de 80 personas durante el año y 200 personas en la colonia de vacaciones de verano. El formato que desarrolla son talleres de actividades deportivas, recreativas y la colonia de vacaciones en verano. En la actualidad se descentralizaron las actividades con el objetivo de descomprimir la afluencia de PM al centro N° 11, con motivo de la pandemia, quedando solo las actividades acuáticas en este lugar, las demás actividades se realizan en clubes, gremios y asociaciones vecinales. Las actividades que se realizan en este ámbito son: Newcom, Tejo, caminatas, natación, aquagym y yoga.

En relación a la esfera privada se relevaron datos de los centros integrales, gimnasios y clubes de la ciudad. En estos espacios se desarrollan actividades físicas orientadas a mejorar o mantener la capacidad funcional, rehabilitación con un formato de rutinas individuales y en los clubes se realizan actividades deportivas con gestiones privadas de los deportistas.

A nivel nacional se organizan los Juegos Nacionales Evita fomentando la integración, la formación y el desarrollo deportivo. En este sentido, las personas mayores de 60 años participan compitiendo en: Tejo, Ajedrez, Newcom (vóleibol modificado), Tenis de Mesa, Sapo y, a partir de este año, se incorporan dos nuevas disciplinas, la Orientación y el Pádel.

El "Córdoba Juega" abarca también competencias para los Adultos Mayores, como un sub programa donde participan personas mayores de 60 años, pueden representar a centros vecinales, clubes, ONG, comunas, municipios, centros de jubilados, gremios, federaciones, asociaciones, etc. Los deportes que practican son Ajedrez, Newcom, Orientación, Padel, Sapo, Tejo y Tenis De Mesa.

El Newcom fue creado en 1895 por Clara Gregory Baer, profesora de Educación Física en el colegio Sophie Newcomb, en Nueva Orleans. En 1920 llegó a rivalizar con el vóleibol en popularidad, es un deporte cada vez más popular para PM de 50 y 60 años, que a través de la organización y promoción que desde 2008 se hace mediante los Juegos Evita, ha crecido exponencialmente.

En Argentina conviven dos Federaciones de Newcom, la Federación Argentina de Newcom Adulto Mayores (FANAM) y Federación de Vóley Argentino (FeVA) cada una de ellas tiene asociada a distintas provincias.

En la Provincia de Córdoba se disputa la Liga Cordobesa de Newcom, es una liga independiente y tiene una competencia mensual. En la actualidad se realiza competencia regionalizada por motivo de la pandemia.

La FeVA describe al Newcom como "Un juego similar al voleibol convencional con adaptaciones para la práctica de los adultos mayores, que enfrentados (2) equipos que se oponen enviándose la pelota con las manos por encima de una red elevada tendida horizontalmente con el objetivo de lograr puntos". Se

rige por un reglamento donde especifica las categorías Junior (Mixto, Damas y Caballeros): de 50 a 59 años cumplidos en el año de disputa del torneo; Senior (Mixto, Damas y Caballeros): de 60 a 69 años cumplidos en el año de disputa del torneo, Master (Mixto, Damas y Caballeros): mayores de 70 años cumplidos en el año de disputa del torneo; reglamenta las adaptaciones que se hacen del Reglamento Oficial de la Federación Internacional de Voleibol (FIVB), las instalaciones, participantes, forma de juego, Acciones de juego, Interrupciones (Federación de Voley argentino, 2020)

FANAM tiene su propio reglamento (Actualización 2019), se juega de acuerdo a las reglas actuales de la Federación Internacional de Voleibol (FIV), con las siguientes modificaciones.

Los equipos serán mixtos, Femenino y Masculino. Categorías: Categoría +50 (Mayores de 50 años, permitiéndose integrar a un(a) de 48 años en adelante y dos mayores de 60 años); Categoría +60 (Mayores de 60 años, es la única categoría que puede tener en el plantel, mayores de 60 a 80 años, con un(a) jugador(a) de 58 años en adelante) Categoría +70 (Mayores de 70 años, permitiéndose 2 jugadores(as) de 68 años en adelante. Todos cumpliendo esas edades en el año calendario. También establece la conformación de equipos, instalaciones, saque, ataque, recepción, doble golpe, último recurso, zagueros, saltos defensivos, bloqueo, error de posición, juego (cantidad de sets y tipo de pelota), Árbitros, indumentaria y libero. Puntos de saque y tarjetas.

En diciembre de 2020 FeVA presentó un reglamento único para todo el país, lo que generó tensiones con la Asociación Argentina de Newcom Adultos Mayores y FANAM, el cual no reconoce este reglamento único.

También consideramos importante mencionar que el Newcom tiene una Asociación de Técnicos de Newcom Argentina (A.T.N.A), con el aval de FANAM. Newcom en Río Cuarto, tiene tres equipos, dos en clubes y uno en la fundación de deporte municipal, que compiten en la liga cordobesa de Newcom. También han clasificado a instancias nacionales de los juegos Evitas, se han organizado eventos a nivel nacional e internacional en el gimnasio mayor de la UNRC, con la participación de más de 80 equipos.

El tejo es un deporte de precisión que requiere destreza, táctica y estrategia. Se practica entre dos equipos opuestos que, mediante una serie de tejos diferenciados entre sí por colores, y jugados dentro de un terreno de juego rectangular, pugnan por marcar puntos hasta llegar a una cantidad determinada que define el partido a favor de uno de ellos.

Arana (2020) hace una minuciosa descripción de la evolución del Tejo desde el año 1980 donde surge en las playas de Mar del Plata, de la mano de un grupo de personas mayores jubiladas. En 2000 se incorpora a los Juegos Bonaerenses, en 2001, se crea la AAT Asociación Argentina de tejo que lo inscribe como

deporte en la Confederación Sudamericana de Deportes, quienes administran y regulan el deporte, fija las reglas de juego y organiza la gestión arbitral. En 2008 es incluido en los Juegos Nacionales Evita para personas mayores y 2017 se crea la Asociación Internacional de Tejo (AIT), fue fundada en la Ciudad de La Plata, el día 12 de diciembre de 2017. Su objetivo es el desarrollo del tejo en el mundo.

El Tejo consiste en lanzar tejos lo más cercanos posible, de una pieza más pequeña neutral (tejín) previamente arrojada, y conseguir, una vez realizados todos los lanzamientos, tantos puntos como tejos más cercanos al tejín se tenga con respecto al equipo adversario. El partido comienza con un sorteo, el equipo que lo gane, tiene derecho a elegir el color de los tejos a utilizar, arrojar el tejín al área de juego y lanzar el primer tejo. Luego, el equipo contrario debe jugar su/s tejo/s, siempre de a uno por vez, hasta que consiga colocar un tejo más cerca del tejín, y una vez logrado esto, el equipo contrario intentará modificar la situación, y así sucesivamente. Cuando un equipo no tiene más tejos, el equipo adversario puede jugar e intentar marcar o conseguir más puntos, ya sea arrojando sus tejos al tejín o tejando a los tejos que le estorban. Cuando todos los tejos hayan sido jugados, uno de los equipos obtendrá tantos puntos como tejos tenga más próximos al tejín, a partir del tejo con mayor cercanía al tejín del otro equipo. Terminada la parda, el juego continúa en el otro sentido de la cancha, correspondiendo al equipo que ganó la parda anterior el derecho de arrojar el tejín y el primer tejo. El partido finalizará cuando uno de los equipos alcance primero la cantidad de tantos que estipulen las reglamentaciones vigentes, debiendo, para ello, jugarse todas las partidas que fueran necesarias.

La Asociación Argentina de Tejo (AAT) posee el reglamento por el cual se rigen las competencias argentinas, en él se desarrollan generalidades del tejo, la cancha, tejo y tejín, distancia de juego, jugadores, cantidad de tejos por jugador, retrasos, desarrollo del juego, medidas de la cancha (Asociación Argentina de Tejo, 2014).

La Asociación Internacional de Tejo (AIT) es una entidad sin fines de lucro creada con la misión de desarrollar el Tejo como deporte en todo el mundo. Fue fundada en la Ciudad de La Plata, el día 12 de diciembre de 2017. Tiene su propio reglamento donde define el Tejo y reglamenta la cancha, el tejo y tejín, duración del partido, los jugadores, desarrollo del juego, mediciones, infracciones, el árbitro, anexos (Tejo, 2020).

En la ciudad de Río Cuarto se desarrolla dentro del programa de la Fundación desde el año 2010. Se constituyó una comisión directiva, con la finalidad organizar la participación en las competencias, organización del calendario deportivo con localidades y provincias que practicaban tejo. Tienen participación

en torneos locales, regionales, provinciales y nacionales. Córdoba Juega y Juegos Nacionales Evita. Torneos de integración con Programas de Deportes especiales y estudiantes de nivel medio. Se organizan encuentros recreativos intergeneracionales en temporada de verano.

El programa posee seis canchas reglamentarias (únicas en la provincia de Córdoba), de arena y aptas para el desarrollo de competencias a nivel nacional, asisten 100 personas, (60 a 90 años); hombres y mujeres que practican tejo diariamente. Se realizan talleres de Diseño, materialización y producción de tejos propios. Llevan como programa la participación en 6 torneos nacionales, 20 torneos interprovinciales, 150 torneos locales. (Arana, 2020).

Material y Método

Esta investigación es aplicada, cualitativa, transversal y exploratoria. Los instrumentos de recolección de datos fueron un formulario Google, el mismo cuestionario enviado por email y entrevistas personales. Las personas encuestadas fueron 30 docentes que desarrollan actividad física con PM en distintas instituciones de la Ciudad de Río Cuarto. Para clasificar las instituciones donde se desarrollan las actividades físicas con PM se utilizó la clasificación de Rodríguez Enriquez, C. & Pautassi, L. (2014) representada bajo la noción de "diamante" del cuidado como cuatro actores actuando interrelacionadamente (Razavi, 2007). Los autores proponen una clasificación de las instituciones desde la perspectiva de las esferas del cuidado, productoras de bienestar en PM, en el que intervienen diferentes instituciones como el Estado, organizaciones de la sociedad civil, familia y ámbito privado. Cabe aclarar que los clubes que pueden ser considerados como organizaciones de la sociedad civil fueron incluidos en privado debido que al momento de realizar el relevamiento los docentes dejaron en claro que ellos no dependían laboralmente de los clubes, si no que eran contratados por los propios deportistas y que ellos se auto administraban y solo usaban el club como espacio físico alquilado.

En cuanto a las categorías empleadas para definir los deportes que practican las PM, se utilizaron los deportes que se reglamentan y practican en los "Juegos Evitas" a nivel nacional y los juegos "Córdoba Juega".

Para describir los resultados, se utilizó estadística descriptiva a través del programa de Excel de Microsoft.

Resultados

La cantidad de docentes de Educación Física que respondieron el cuestionario fueron en total 30 profesores.

Tabla N^o 1. Dependencia de los espacios donde los docentes desarrollan

actividades con PMt

Dependencia de los docentes	Cant. de Docentes	Estatales	Cant. de Docentes	Privados	Cant. de Docentes
Estatales	18	Municipales	5	Gimnasios	5
Privados	12	Provinciales	7	Centros de Rehabilitación	5
		Nacionales	6	Clubes	2

En la Tabla N° 1 se observa que, de los docentes encuestados, 18 pertenecen al ámbito estatal y 12 al ámbito privado. Dentro del ámbito estatal respondieron 5 docentes que desarrollan sus actividades en el municipio, desempeñándose en la Fundación de Deporte Municipal, 7 que realizan sus talleres en dependencia de la Provincia en el Espacio Illia de la Caja de Jubilaciones, Pensiones y Retiros de Córdoba y 6 docentes que trabajan en dependencia a nivel nacional desempeñándose en el Programa de Educación de adultos Mayores (PEAM) de la UNRC y en centros de jubilados que dependen del PAMI delegación de Río Cuarto. Los 12 profesores encuestados que desarrollan actividades en el ámbito privado, 5 lo hacen en gimnasios, 5 en centros de rehabilitación y 2 en clubes (este último se agrega en el ámbito privado porque son grupos de personas que usan las instalaciones de un club, pero no dependen de ellas, ni la representan en las competencias que participan, inclusive los nombres de los equipos no coinciden con el del club).

Tabla N° 2. Contenido de Educación Física que utilizan los profesores según las instituciones en las que trabajan.

Instituciones Privadas	Contenido	Deportes	Juegos Tradicionales
Centro de rehabilitación y gimnasio	Juegos		
	Gimnasia		
	Rehabilitación y entrenamiento		
Gimnasio	Gimnasia	2	
	Entrenamiento	2	
	Pilates	1	
Clubes	Deportes	Newcom	

Tabla N° 2. Análisis de los contenidos que se desarrollan en las instituciones privadas con PM.

Los profesores que trabajan en los Centro de Rehabilitación informaron que los contenidos que desarrollan utilizan como contenidos juegos, gimnasia, entrenamiento físico combinado con rehabilitación, los gimnasios utilizan los contenidos de gimnasia, entrenamiento y Pilates y los clubes desarrollan fundamentalmente deportes en ambos Newcom.

Tabla N° 3. Análisis de los contenidos que se desarrollan en las instituciones Estatales con PM

Instituciones Estatales	Contenido	Deportes	Juegos tradicionales
Centros de Jubilados y PEAM	Deportes (4)	Newcom (4) Tejo, Bocha, Crockquet	Chin Chon, Buraco
	Gimnasia (3)		Caminata Baile
	Juegos (3)		
Espacio Illia	Caminata y gimnasia (5)	Tejo Bocha	Escoba de 15
	Juegos (3)		
Deporte Municipal	Gimnasia y Caminata (2)		
	Deportes (2)	Newcom 2 Tejo (2) Coreografía Sapo	
	Juegos		

Tabla N° 3. Análisis de los contenidos que se desarrollan en las instituciones Estatales con PM.

En los centros de jubilados y pensionados, los profesores desarrollan los siguientes contenidos de Educación Física: Deportes (Newcom (4) Tejo, Bocha, Crockquet); Chin Chon y Buraco como juegos tradicionales.

En el Espacio Illia, en su mayoría, los profes desarrollan actividades de gimnasia y caminatas, también deportes donde juegan tejos y bocha, como juegos

tradicionales utilizan escoba de 15.

En Deporte municipal los profes utilizan como contenido gimnasia y caminata, deportes (Newcom, Tejo, Coreografía y Sapo) y juegos.

Conclusiones

En la Ciudad de Río Cuarto los deportes desarrollados por PM prevalecen dos, el Newcom, principalmente desarrollado en el ámbito privado y el Tejo, con desarrollo estatal, con participación federada, local, regional, provincial y nacional.

También se practican los deportes para clasificar a los juegos Cordobeses y Evita sin ser sistemáticos y federados, como el Sapo, Ajedrez, Tenis de mesa Orientación y Padel.

En la actualidad, las instituciones privadas y estatales no han incluido estrategias de desarrollo para el deporte en PM, son los mismos deportistas que se autogestionan las actividades deportivas. Como elemento de aporte para futuros programas de actividad física en PM mayores en la Ciudad de Río Cuarto, se debería incluir la práctica deportiva, que en estos momentos está movilizadora por los mismos deportistas.

Referencias bibliográficas

Arana, P. (2020). Práctica y competencia con personas mayores. Programa de Actividad Física y Deportes Fundación Deportes Río Cuarto. Río Cuarto: XI Foro MERCOSUR Latinoamericano para la Democratización del Deporte, la Educación Física y la Recreación.

Asociación Argentina de Tejo. (2014). https://issuu.com/cad_deportes/docs/tejo_reglamento. Recuperado el 18 de Abril de 2020, de https://issuu.com/cad_deportes/docs/tejo_reglamento.

Boechat, F. V. (2007). Evaluación de la autonomía funcional de ancianos con EPOC mediante el protocolo GDLAM. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, pp- 251-253.

CES. (2018). *Informe Consejo Económico y Social de la Municipalidad de Río Cuarto. Abril 2018*. Río Cuarto: Consejo Económico y Social de la Municipalidad de Río Cuarto.

Consejo de Europa. (1995). *Manifiesto europeo sobre los jóvenes y el deporte*. Consejo Económico y Social de la Municipalidad de Río Cuarto. (2017). *Informe: Consejo Económico y Social de la Municipalidad de Río Cuarto*. Río Cuarto.

Dantas, E. H. (2004). Protocolo GDLAM de Avaliação da Autonomia Funcional. *Fitness & Performance Journal*, pp. 175-182.

ENCAVAM. (2014). *Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida de Adultos Mayores*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

Federación de Voley Argentino. (12 de 2020). www.feva.org.ar. Recuperado el 18 de abril de 2021, de www.feva.org.ar.

Gonzalez, N. (2018). Actividad física y ejercicio en la mujer. *Revista Colombiana de Cardiología*, pp. 125-131.

Naciones Unidas. (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Madrid*. Madrid: Naciones Unidas.

OMS. (2002). Envejecimiento Activo: Marco Político. *Rev. Esp. Geriatr. Gerontol (S)*, pp. 74-105.

OMS. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

OMS. (2016). *Acción multisectorial para un envejecimiento sano basado en el ciclo de vida: proyecto de estrategia y plan de acción mundiales sobre el envejecimiento y la salud*. Organización Mundial de la Salud. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

OMS. (2018). <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>. Recuperado el 2021, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.

PAHO. (2015). *Estrategia y plan de acción sobre demencias en las personas mayores*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.

Razavi, S. (2007). The Political and Social Economy of Care in a Development Context, conceptual issues, research questions and policy options, Gender and Development Program. *UNRISD*, Paper Number (3).

Rodríguez Enriquez, C. & Pautassi, L. (2014). *La organización social del cuidado en niños y niñas. Elementos para la construcción de una agenda de cuidados en Argentina*. ADC-CIEPP-ELA.

Tejo, A. I. (2020). <https://www.aitejo.com>. Recuperado el 18 de abril de 2020, de <https://www.aitejo.com>.

POSTERS

Eje 1. EDUCACIÓN FÍSICA Y ENSEÑANZA EN DIFERENTES CONTEXTOS

-De la teoría a la práctica:poniendo en acción la lógica interna y externa de las prácticas corporales

Jorge Saraví y equipo, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

Este poster hace referencia a algunos aspectos de la labor investigativa realizada hasta la fecha en el marco del proyecto de investigación "Educación Física: la lógica interna y la lógica externa en la enseñanza de las prácticas corporales", que se está llevando a cabo en la UNLP. El equipo de trabajo está compuesto por el director, cuatro docentes investigadores y diez colaboradores/as. Las tareas investigativas se desarrollan en el marco del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF) del IdIHCS (Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, unidad académica perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata.

El proyecto se encuentra vigente desde 2019 hasta 2023, y tiene como objetivo general analizar el conocimiento de la lógica interna de las prácticas corporales en los procesos de enseñanza de la Educación Física en escuelas primarias, secundarias y CEF del Gran La Plata, Provincia de Buenos Aires. El marco teórico es la Praxiología Motriz, entendida como la ciencia de la acción motriz, la cual surge a partir de los estudios científicos que Pierre Parlebas (2001) viene realizando desde la década de 1970, y que fueron plasmados en diferentes obras e investigaciones.

Estos trabajos científicos fueron continuados por autores de diferentes países de Europa (Lagardera y Lavega, 2003), como también de nuestra región (Saraví, 2019; Bortoleto, 2012; Magno Ribas, 2017) -por sólo mencionar algunos-. Se busca mostrar en este poster lo trabajado desde el inicio del proyecto, teniendo en cuenta este contexto particular de pandemia que produjo un giro hacia una modalidad de trabajo remota. En este sentido, se compartirán algunos avances en relación a la lectura de marco teórico y bibliografía, y en especial en cuanto al análisis de los diseños curriculares de los diferentes niveles y jurisdicciones.



IV CONGRESO PATAGÓNICO Y I CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN DOCENTE

19 al 22 MAYO - 2021

Eje Temático 1: Educación Física y enseñanza en diferentes contextos

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: PONIENDO EN ACCIÓN LA LÓGICA INTERNA Y EXTERNA DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES

Proyecto de investigación: Educación Física, lógica interna y lógica externa en la enseñanza de las prácticas corporales

Rivero Zamora, Camilo; Del Blanco, Alejandro Oscar; Rus Francisco, Agustina; Gil, Mariana; Durán Céspedes, Walter Álvaro; Rolanelli, Delfina; Negri, Daniela; Pizzorno, Federico Andrés; Marelli, Martín; Mantiñán, Esteban Andrés; Saravi, Jorge Ricardo.

AEIEF - IIdHCS. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP

praxiseinvestigacionunlp@gmail.com

Palabras clave: Educación Física - Lógica interna - Lógica externa - instituciones educativas - Prácticas corporales

Este póster hace referencia a algunos aspectos de la labor investigativa realizada hasta la fecha en el marco del proyecto de investigación "Educación Física: la lógica interna y la lógica externa en la enseñanza de las prácticas corporales", que se está llevando a cabo en la UNLP.

Metodología de Trabajo:
Cualitativa e interpretativa

Trabajo en dos planos:
*Búsqueda y análisis de material documental (diseños curriculares y planificaciones de profesores)
*Entrevistas y observaciones no participantes

Plan de Trabajo
*Lectura de material bibliográfico
*Análisis de Diseños Curriculares
*Elaboración de primeras conclusiones y preguntas
*Primeras producciones escritas

EDUCACIÓN INICIAL
Enfoque: vincular los conceptos de cultura escolar y lógica externa-lógica interna, concluyendo en una construcción de puentes entre los diseños de las provincias de Río Negro y de Buenos Aires, atendiendo continuidades y diferencias en la enseñanza de las prácticas corporales en Educación Física.

Video online: <https://youtu.be/8G67c8LLk9E>

Desglose de conceptos claves: Lógica Externa - Cultura Escolar - Prácticas Corporales

Primeros avances: Estos diseños deberían interpretarse como documentos con prescripción abierta. No se evidencia una línea teórica que predomine en los textos, no se encontró un reconocimiento al marco teórico de la praxiología motriz. Se puede distinguir una centralidad del juego como práctica corporal en este nivel de enseñanza.

Interrogantes sugeridos: ¿Los y las docentes de Educación Física identificamos los elementos de la lógica interna a medida que se van construyendo juegos y se va enseñando a jugar? ¿Reconocemos los elementos de la lógica externa de las prácticas corporales en la escuela? ¿Y de la cultura escolar? ¿Son condicionantes de las estrategias de enseñanza?

EDUCACIÓN PRIMARIA
Enfoque: análisis crítico del área de Educación Física en el diseño curricular de la Pcia. de Buenos Aires vigente desde el 2019, para rastrear conceptos relacionados a la Praxiología en su marco teórico.

Video online: <https://youtu.be/QiiE3iXXU8I>

Desglose de conceptos claves: lógica interna - ludomotricidad - juegos sociomotrices - juegos deportivos - lógica externa

Observaciones parciales: pensamos al Diseño como la norma escrita, prescriptiva y discursiva que determina en gran medida los sentidos de las prácticas en el espacio escolar. Sin embargo, aunque no detectamos a priori ninguna corriente teórica preponderante, y sin mencionar explícitamente a la Praxiología Motriz, encontramos varios conceptos relacionados a ella. No se percibe indiferentemente de esto, un desarrollo teórico de los mismos, que encuadre su marco de procedencia.

Interrogantes sugeridos: centrando finalmente el análisis en las prácticas corporales como las presenta el Diseño, nos preguntamos si son estos contenidos propiamente dichos o tan solo "medios para desarrollar habilidades". Finalmente, si en presencia de conceptos afines ¿asume que efectivamente los docentes entienden y reconocen elementos de Praxiología Motriz? ¿Aparecen estos elementos a la hora de pensar las clases de EF?

EDUCACIÓN SECUNDARIA
Enfoque: exponer la relación entre Diseños Curriculares de la Pcia. de Bs. As. y la Praxiología Motriz, partiendo desde lógica interna hasta abordar lógica externa.

Video online: <https://youtu.be/7EMigBK/WFo>

Propósito del Diseño Curricular: "Garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa"

Una de sus metas prioritarias: "reconocimiento de las prácticas juveniles con sentido formativo y las incluye en propuestas pedagógicas que posibiliten construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, para lo cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones"

Interrogantes sugeridos: ¿cuáles son los contenidos que cobran más importancia en el diseño? ¿Bajo qué marco teórico se encuentran estos contenidos? ¿Hay variedad de contenidos? ¿Qué sucede con los juegos en este nivel, tienen la misma importancia que los deportes? ¿Cómo se concibe a este último?

BIBLIOGRAFÍA

Ferreira, L.A.; Ramos, G.N.S. (Organizadores) 2017. Educación Física escolar e Praxiología Motriz: comprendiendo las prácticas corporales. Curitiba: Editora CRV; Bortoloto, M. A. (2012). La lógica pedagógica de la gimnasia: entre la ciencia y el arte. En: Revista Acción Motriz, número 9, Julio-Diciembre; Elias, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. En: Revista Electrónica Educare, 19 (2), 285-301; Gibaja, R. (1992). La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza. Editorial Aique, Buenos Aires; Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). Introducción a la Praxiología Motriz. Barcelona: Editorial Paidotribo; Parlebas, P. (2001) Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz. Barcelona: Editorial Paidotribo; Saravi, Jorge Ricardo (2019) "Bate en el Gran La Plata": Lógica interna, lógica externa y Educación Física". (Tesis de posgrado). - Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fhce.unlp.edu.ar/fha/site/1798/ta.1798.pdf>; Magno Ribas, J. (organizador) (2017). Praxiología Motriz en América Latina. Aportes para a didáctica na Educacao Física. Colección Educaao Física. Ijuí: Editorial Unijui

-Enseñanza de los deportes en Educación Física: saberes y trayectorias en las escuelas secundarias rionegrinas de San Carlos de Bariloche

Lourdes Carballo, Cinthia Sgrinzi y Norma López Medero, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

El propósito del poster es compartir los avances del proyecto de investigación "Contenidos y enseñanza de los deportes en Educación Física. Ciclo Básico de Nivel Medio de la ciudad de San Carlos de Bariloche". El mismo dio inicio en 2017 y se encuentra conformado por un equipo interdisciplinar del Departamento de Educación Física, Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche. Localizamos el análisis en los procesos de selección de contenidos deportivos en Educación Física, junto con su tratamiento en las planificaciones docentes, en siete escuelas secundarias rionegrinas de San Carlos de Bariloche (ESRN). Desde el enfoque cualitativo triangulamos datos de entrevistas y del análisis documental (diseño curricular de la ESRN, planificaciones docentes y documentos vinculados a la formación permanente). Al inicio del proyecto formulamos los siguientes ejes, que consideramos influyen con relación al tema de investigación: la sociabilidad institucional, las trayectorias docentes y el diseño curricular de la ESRN (cuya implementación inicia en 2017). Analizamos las tensiones entre las trayectorias formativas de los equipos docentes y las opiniones con respecto del diseño curricular. Asimismo, expresan que el contra-turno y la utilización de espacios extraescolares, son los factores principales de inasistencia a las clases de Educación Física. Más allá de los evidentes impactos del factor espacio/tiempo, consideramos que la mencionada problemática requiere ser examinada a la luz del relativo desconocimiento hacia las prácticas deportivas de las comunidades estudiantiles en los barrios y los clubes, entre otros ámbitos. Por otro lado, hemos observado en los discursos una prevalencia de las trayectorias formativas, que no se condice con las planificaciones, las cuales remiten de un modo casi textual al diseño curricular. Aspecto que nos conduce a reflexionar acerca de las discontinuidades históricas entre las prácticas docentes y las reformas curriculares.

Enseñanza de los deportes en Educación Física: saberes y trayectorias en las escuelas secundarias rionegrinas de San Carlos de Bariloche.
Universidad Nacional del Comahue. Sede Bariloche.

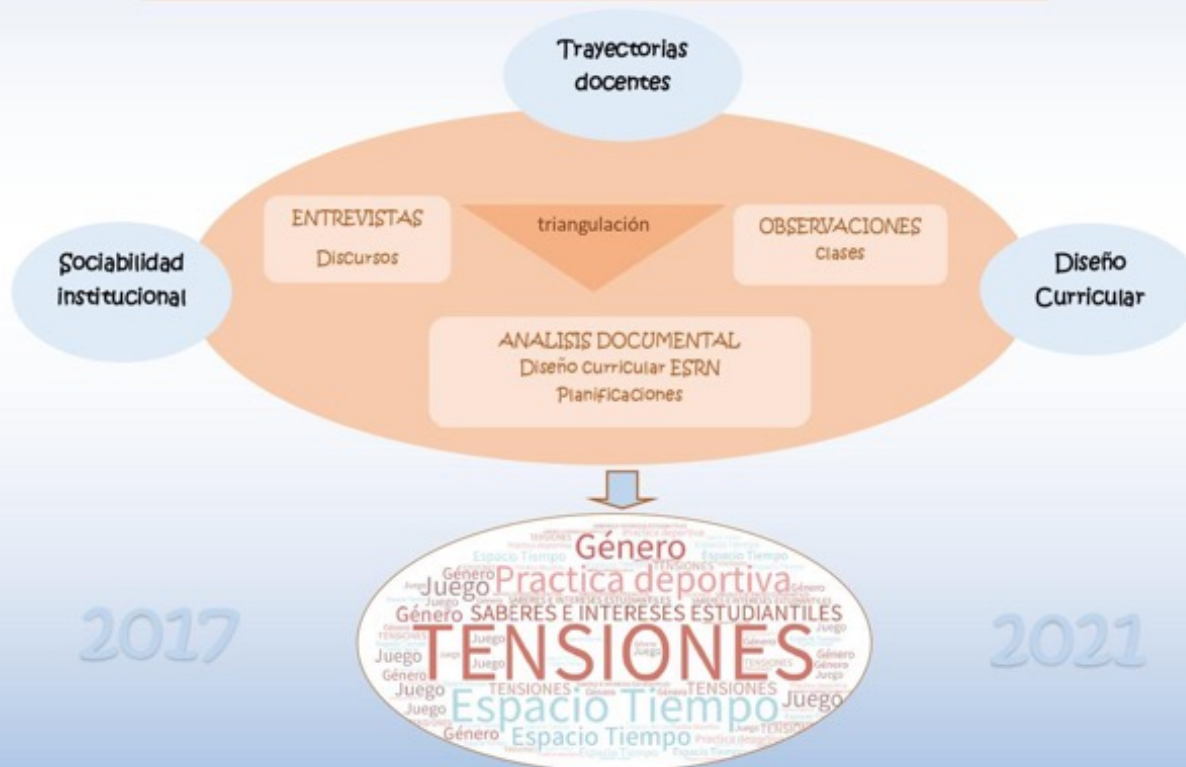
carballolourdes@gmail.com cinthiasgrinzi@gmail.com lopezmederonorma@gmail.com

Proyecto de investigación:

"Contenidos y enseñanza de los deportes en Educación Física. Ciclo Básico de Nivel Medio de San Carlos de Bariloche". UNCo-B210

Perspectiva de investigación cualitativa
(diseño no-experimental)
Análisis / estudio en contexto natural

Procesos de selección de contenidos deportivos en Educación Física



Hemos observado en el proceso de selección de contenidos deportivos una prevalencia de las trayectorias formativas que se expresa en las prácticas pero no se condice con lo formalizado en las planificaciones.

Este aspecto nos conduce a reflexionar acerca de las discontinuidades históricas entre: prácticas docentes / reformas curriculares.

Fuentes de consulta

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. (2017) "Diseño Curricular, Escuela Secundaria Río Negro (ESRN), versión 1.0 2017". Argentina.
Equipo de Comisión Curricular de la ESRN. (2017) "Algunas precisiones sobre el vocabulario en la ESRN". Glosario. Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación.
Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro.

-La Educación Física interpelada por una reforma curricular. Una instancia problematizadora y necesaria

Leonardo Daniel Mársico y Gustavo Ariel Cayún Pichunlef, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

La implementación del nuevo diseño curricular para la educación secundaria rionegrina, posibilitó un escenario de debate y profundización que condujo a una problematización de las prácticas, lo cual entendemos necesario. A partir de la definición de siete Áreas de Conocimiento generales, las distintas disciplinas experimentaron tensiones respecto de sus campos de injerencia, sus prácticas y la pertinencia de los saberes que se enseñan en un contexto de política educativa inclusivo y centrado en las y los estudiantes que demanda un trabajo articulado y de apertura frente a una matriz disciplinar de enseñanza aislada.

Particularmente, para la Educación Física como una de esas siete áreas, visualizamos una serie de dificultades en el abordaje pedagógico al interior del campo disciplinar. En este trabajo, proponemos la revisión de tres aspectos que consideramos relevantes dentro del espectro de disputas que esta reforma trajo. Por un lado, la falta de sistematización de las prácticas tanto de cada propuesta de clase, como de las respectivas dentro del Área. Esto dejó en evidencia ciertas tradiciones y formatos a la hora de pensar, planificar y proyectar la disciplina y su enseñanza. Por otro lado, la primacía de la perspectiva deportivista como protagónica en el nivel secundario. Esta situación genera un proceso de sedimentación en donde los gimnasios se constituyen en espacios indispensables, condición sine qua non para que Educación Física pueda desarrollarse. Por último, la dificultad en la vinculación con otras Áreas de Conocimiento para un trabajo interdisciplinario, en un escenario curricular abierto que demanda establecer articulaciones para la profundización de saberes.

A pesar de estas dificultades relevadas, apreciamos que esta propuesta curricular resulta superadora en tanto irrumpe e interpela a las prácticas docentes, estableciendo la necesidad de reflexionar de manera conjunta acerca de la propuesta docente.



IV CONGRESO PATAGÓNICO Y I CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN DOCENTE

19 al 22 MAYO - 2021

La Educación Física interpelada por una reforma curricular Una instancia problematizadora y necesaria

Autores

Leonardo Daniel MARSICO Profesor en Educación Física (Universidad Nacional del Comahue), Magister en Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad Nacional de Quilmes), Docente e investigador de la UNComa y Asesor pedagógico en la Dirección de Educación Física y Artística del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. Cel: 294-4554200; correo electrónico: leonardomarsico@gmail.com

Gustavo Ariel CAYUÑ PICHUNLEF Profesor en Educación Física (Universidad Nacional del Comahue); Lic. en Ciencias Antropológicas (Universidad Nacional de Río Negro); Máster en Antropología (UAB) y Doctorando en Filosofía y Letras - Orientación Antropología (Universidad de Buenos Aires). Docente de la UNComa. Cel: 2944284009; correo electrónico: gustavoaypichunlefa@gmail.com

Resumen:

La implementación del nuevo diseño curricular para la educación secundaria rionegrina, posibilitó un escenario de debate y profundización que condujo a una problematización de las prácticas, lo cual entendemos necesario. A partir de la definición de siete Áreas de Conocimiento generales, las distintas disciplinas experimentaron tensiones respecto de sus campos de injerencia, sus prácticas y la pertinencia de los saberes que se enseñan en un contexto de política educativa inclusivo y centrado en las y los estudiantes que demanda un trabajo articulado y de apertura frente a una matriz disciplinar de enseñanza aislada. Particularmente, para la Educación Física como una de esas siete áreas, visualizamos una serie de dificultades en el abordaje pedagógico al interior del campo disciplinar. En este trabajo, proponemos la revisión de tres aspectos que consideramos relevantes dentro del espectro de disputas que esta reforma trajo. Por un lado, la falta de sistematización de las prácticas tanto de cada propuesta de clase, como de las respectivas dentro del Área. Esto dejó en evidencia ciertas tradiciones y formatos a la hora de pensar, planificar y proyectar la disciplina y su enseñanza. Por otro lado, la primacía de la perspectiva deportivista como protagonista en el nivel secundario. Esta situación genera un proceso de sedimentación en donde los gimnasios se constituyen en espacios indispensables, condición sine qua non para que la Educación Física pueda desarrollarse. Por último, la dificultad en la vinculación con otras Áreas de Conocimiento para un trabajo interdisciplinario, en un escenario curricular abierto que demanda establecer articulaciones para la profundización de saberes. A pesar de estas dificultades relevadas, apreciamos que esta propuesta curricular resulta superadora en tanto irrumpe e interpela a las prácticas docentes, estableciendo la necesidad de reflexionar de manera conjunta acerca de la propuesta docente.

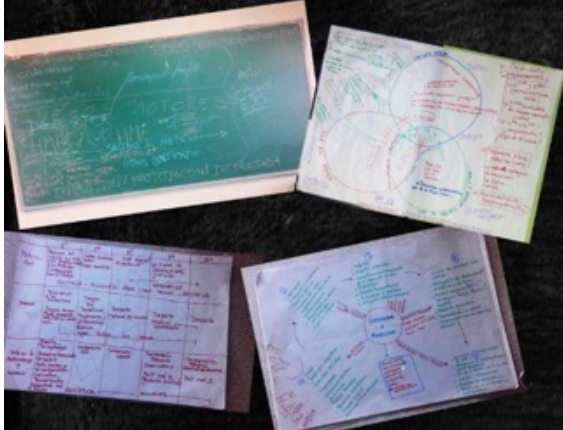
Relevamiento en nuestra función de Especialistas Curriculares por el Área de Educación Física dentro del Equipo de Acompañamiento a la Implementación del Diseño Curricular de las Escuelas Secundarias de Río Negro (ESRN) - Período de trabajo julio 2017-diciembre 2019 - Encuentros realizados:

- 2017 Agosto: Evaluar y Acreditar en la ESRN-PNFP. Jornada en Fiske Menuko (Stefenelli) para toda la provincia y 1º encuentro de escuelas Orientadas en Educación Física en Viedma.
- 2018 Abril, Mayo, Junio, Julio, Agosto, Septiembre, Octubre y Noviembre: Viajes frecuentes por toda la provincia en acompañamiento a la Formación General para la especificidad de nuestra área.
- 2019 acompañamiento a las escuelas Orientadas en Educación Física de toda la provincia y acompañamiento a la Formación General de todas las áreas.



Encontramos gran dificultad en la conformación de una planificación por área, en términos de proyección como institución y nivel educativo pero, también, en términos de articulación interdisciplinaria. La ESRN plantea la necesidad de acordar -consensuar- criterios evaluativos y de acreditación para reformular y orientar los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. Ensayamos talleres de elaboración de Propósitos comunes en relación al Diseño Curricular que pudieran - en un proceso gradual de 5 años- centrar las propuestas educativas en la participación de las y los estudiantes como artífices de sus propias trayectorias, que sean inclusivas y que permitan motivarles considerando sus propios intereses.

Diseñamos escenarios para desagregar las prácticas sedimentadas, tradicionales, en la Educación Física del nivel secundario. De-construimos la mirada con corte deportivista plasmado en discursos, planificaciones, posicionamientos y registros de horarios y actividades. Planteamos la necesidad de reorientar las prácticas de manera tal de poder desvincularlas de la institución Deportiva como fenómeno que excede a la Educativa, y orientarlas como una potencialidad desde la Educación Física que también debe considerar y proponer otro tipo de lógicas y saberes. Encontramos que muchas de estas prácticas, se sostienen en una tradición de enseñanza, antes que en fundamentos conceptuales sólidos.



Problematizamos la complejidad del análisis de ciertos conceptos y saberes desde una única mirada de la Educación Física, para poder encontrar en otros campos disciplinares, la potencia de una interacción que dé cuenta de miradas más amplias o complementarias. Analizamos trabajos inter-áreas para poder encontrar las implicancias académicas y darle otro lugar a los conocimientos y saberes producidos desde la Educación Física. Encontramos dificultades en la explotación de las posibilidades de cada equipo docente cuando precisaron posicionarse desde la complejidad de un área de conocimiento, en contraposición a la disciplina puramente centrada en la actividad.

-Prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos

Andrea Anahí Rodríguez, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El presente proyecto indaga las prácticas de la enseñanza de la Educación Física escolar, a partir de los discursos que sostienen los y las estudiantes, que cursan la asignatura Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 del Profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Enseñar “supone poner el pensamiento en acto, conjugando saberes específicos de la educación física, pedagógico-didácticos y político-contextuales.” (Rodríguez, 2020).

Se considera que visibilizar los rasgos teóricos que fundamentan las prácticas de la enseñanza de la Educación Física, conduce a comprenderlas y explicarlas, y así, encontrar los sentidos que le otorgan al hacer, decir y pensar los y las estudiantes-practicantes durante su formación como futuros profesores en Educación Física.

**Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo. (FaHCE-UNLP)
Prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de
grado. Enfoques, tensiones y rasgos.**

Autora: Andrea Anahí Rodríguez arodriguez@fahce.unlp.edu.ar
AEIEF-IdIHCS-FaHCE-UNLP-CONICET

Desarrollo

El presente proyecto indaga las prácticas de la enseñanza de la Educación Física escolar, a partir de los discursos que sostienen los y las estudiantes, que cursan la asignatura Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 del Profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Enseñar "supone poner el pensamiento en acto, conjugando saberes específicos de la educación física, pedagógico-didácticos y político-contextuales." (Rodríguez, 2020).

Se considera que visibilizar los rasgos teóricos que fundamentan las prácticas de la enseñanza de la educación física, conduce a comprenderlas y explicarlas, y así, encontrar los sentidos que le otorgan al hacer, decir y pensar los y las estudiantes-practicantes durante su formación como futuros profesores en Educación Física.

Objetivo general

Indagar acerca de los sentidos y significados de las prácticas de la enseñanza de la Educación Física y los discursos que los y las estudiantes-practicantes les otorgan en el trayecto en la formación de grado.

Metodología

Corresponde a un enfoque cualitativo, porque el propósito es profundizar, interpretar y comprender situaciones de la cotidianeidad de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias. Los instrumentos son: encuestas, observación de clases, entrevistas y grupos focales.

Conclusiones

De los hallazgos se pretende elaborar documentos que impacten en procesos de cambio de los planes de estudio de las carreras de profesorado en Educación Física, fortalecer las acciones de los profesores en el ámbito escolar y enriquecer los modos de pensar las prácticas de la enseñanza de la Educación Física y sus concepciones en el ámbito de la formación.

Bibliografía

Rodríguez, A (2020). Prácticas docentes y formación de grado: las prácticas de la enseñanza. En Oroño, M y Sarni, M. (Comp.). Formación preprofesional docente. De prácticas y políticas universitarias. (p.79-90). Uruguay. ISEF, UdeLaR. Recuperado de https://udelar.edu.uy/eduper/publicacion_generica/formacion-preprofesional-docente-de-practicas-y-politicas-universitarias/

-Transitando la montaña en la virtualidad

Eduardo López, María Lilén Reising y Lucas Sepúlveda, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad compartir la experiencia de cursado de la asignatura Deportes Regionales Estivales I en contexto de pandemia. Dicha asignatura está ubicada en tercer año del plan de estudios del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional del Comahue Bariloche y forma parte del trayecto orientado A "Actividades Regionales de Montaña". Cuenta con una carga horaria anual de 150 horas de las cuales cerca del 80% se desarrollan de manera práctica a partir de salidas a distintos escenarios del entorno regional definidos según el tipo de contenido a enseñar y el 20% restante es utilizado para clases áulicas de corte más tradicional.

A partir de la situación que nos ha tocado vivir, donde la virtualidad ha pasado a ser la forma predominante para posibilitar encuentros pedagógicos es que como equipo de cátedra nos vimos en la necesidad de desnaturalizar lo naturalizado para abrir caminos a otras formas de abordaje, de transmisión y vivencia, de aprender y enseñar acerca de la montaña y el hacer docente en dicho contexto. A partir de aquí se comparten algunas estrategias, recursos, devoluciones de estudiantes y evaluaciones docentes llevadas a cabo en este nuevo transitar.

El trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación perteneciente a la citada universidad, Prácticas de andinismo en educación física. Formación docente y campo profesional, cuya directora es la Esp. Marisa Fernández y el co director es el profesor Eduardo López.



IV CONGRESO PATAGÓNICO Y I CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN DOCENTE

19 al 22 MAYO - 2021

Transitando la montaña en la virtualidad. Profesorado en Educación Física UNCo Bariloche

Cuando explorar espacios antes impensados se transforma en un desafío para docentes y estudiantes

Características de la asignatura Deportes Regionales Estivales 1

Pertenece al trayecto orientado A del Profesorado en Educación Física UNCo Bariloche. Se dicta en el tercer año de la carrera.

150 horas.
80% práctico
20% teórico.

+ Código QR podcast



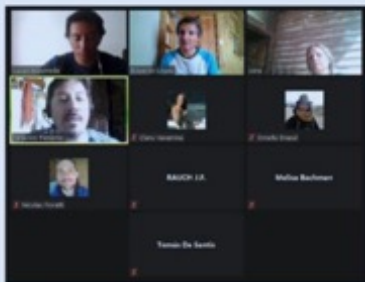
+ Código QR video



+ Código QR resumen



Nuestro espacio aúlico virtual



Zoom

Fue la app propuesta para el desarrollo de las clases. Cada una de ellas, de manera posterior fue subida al repositorio UNCo. A fin de año, se habían producido 17 gb.

Algunas propuestas llevadas a cabo

Presentaciones en pptx con participación de estudiantes

Aula invertida

Profesores invitados (5 en el año)

Juegos



Kahoot!

Es una app que posibilita realizar juegos de preguntas y respuestas sobre los contenidos abordados en forma sincrónica. Nos permitió evaluar la comprensión de los contenidos posibilitando nuevas intervenciones.



Mentimeter

Es una nube de palabras, que generalmente utilizamos para encuadrar alguna actividad y luego socializarla. También para rescatar emociones del momento.



Qué palabra representaría para vos las actividades de montaña en educación física



Wheel of names (Rueda de nombres)

Juego que consiste en sintetizar sobre un contenido. El tema elegido es el que queda en la flecha luego de girar la rueda y quien responde es un estudiante definido al azar antes de girar la misma.

La voz del estudiante

En algunas situaciones uno se sintió desmotivado por no poder hacer la parte práctica o no poder salir. No poder compartir, o tener una relación vincular con los o las compañeros.

Considero que dentro de las fortalezas estuvo la predisposición y flexibilidad por parte de los y las docentes, creo que fue un factor para poder seguir adelante con la cursada. El empuje entre compañeros y por último la "formación", es decir, empezar a entender, ver y sentirse más del lado docente que como solo un estudiante. Saber que para lograrlo se necesita de ese plus, ese compromiso y perseverancia ante los hechos que nos acontecen y que nos exceden. (Lucas Sepúlveda, estudiante 2020)

Proyecto de Investigación UNCo Bariloche: Prácticas pedagógicas de andinismo en educación física. Formación docente y campo profesional

Autores:

Prof. Eduardo López - Prof. María Lilén Reising - Estudiante Lucas Sepúlveda. Contacto: eduardohugo.lopez@crub.uncoma.edu.ar / lilenreising@gmail.com / lucasjenaro.sepulveda@gmail.com

Eje 2. EDUCACIÓN FÍSICA Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

-Les Luchadores de Cre-Arte

Paula Bustos y Julieta Layana, Cre-Arte, Bariloche.

Resumen

La Escuela de Formación Integral para la inclusión Socio Educativa "Cre-Arte" es una institución de la ciudad que hace más de 25 años que acompaña diferentes procesos artísticos, creativos y emancipatorios para personas con discapacidad. Durante el ciclo lectivo 2020 se dio inicio a un nuevo espacio pedagógico.

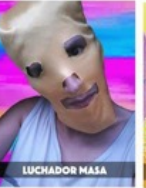
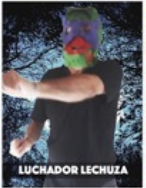
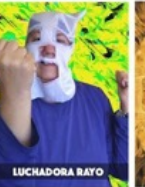
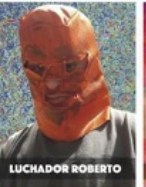
El taller Lucha Mexicana comenzó durante la pandemia en situación de aislamiento por medio de Zoom y video-llamadas, articulando los talleres de movimiento y costura, trabajando en forma integradora la corporalidad y el diseño de un personaje y su vestuario. A lo largo de toda la semana los luchadores entrenaban y construían sus máscaras y vestuario con elementos que tenían en sus casas por medio de videollamadas, de esta manera se preparaban para el encuentro que se daba los viernes por medio de zoom en el cual participaban la mayoría de los luchadores, enfrentándose al villano Coronavirus y otros villanos aliados, que fueron personificados por distintos profesores de la institución. A fin de año el taller cerró con la entrega de un álbum de figuritas de cada luchador. El mismo fue entregado en cada casa por los docentes y a medida que lo iban completando subían las fotos al grupo de WhatsApp de los luchadores para compartir la experiencia. El taller fue recibido de manera positiva por el grupo de alumnos en un principio eran menos de diez los integrantes y hoy en día sigue en forma presencial en la institución con 60 alumnos y en forma virtual con 10 alumnos más. La presencialidad enriqueció y potenció el taller de lucha, ya sea desde el entrenamiento, la caracterización de los personajes o la creación del vestuario. El objetivo de este poster es poder presentar la experiencia pedagógica de "Lucha Mexicana" y las 68 figuritas de los Luchadores de "Cre-Arte".



**IV CONGRESO PATAGÓNICO Y I CONGRESO NACIONAL
DE EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN DOCENTE**
19 al 22 MAYO - 2021



LUCHA MEXICANA



-Temas gerontológicos que se enseñan en la formación docente en EF en la república Argentina, Análisis preliminar

Débora Paola Di Domizio, Georgina Torelli, María Candela Alarcón y Valeria Fernanda Cuenca, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El poster que presentamos reúne algunos de los argumentos teóricos y metodológicos que dan sustento al Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo denominado "Los contenidos acerca de la vejez en la formación de profesorxs y licenciadxs en Educación Física. Diagnóstico preliminar en Argentina y países latinoamericanos". Este proyecto está aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata y se encuentra radicado en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Su objetivo principal es analizar y distinguir los contenidos sobre la Educación Física, la actividad física, el deporte, la vejez y el envejecimiento en el ámbito de la formación docente en Educación Física, tanto en Argentina como en otros países de América Latina y el Caribe.

La formación de profesorxs en Educación Física comprende la construcción de un saber que integra conocimientos, prácticas y actitudes pedagógico-didácticas, que implican una disposición para la adquisición de competencias que lleven a intervenir en prácticas concretas y de diversa índole. En esa línea proponemos visibilizar las temáticas gerontológicas e impulsar una reflexión sobre estas, dentro de un contexto que, a nivel global, evidencia un aumento constante y paulatino del número de personas de edad.

Esta investigación será del tipo documental, lo cual implica el rastreo, recopilación y estudio de diseños curriculares, planes de estudio y programas de materias de las carreras en Educación Física. El análisis de las fuentes se corresponde con un diseño metodológico cualitativo e interpretativo.

Considerando que las investigaciones sobre vejez y envejecimiento en los programas de materias son nulas o escasas en la formación docente en Educación Física, esperamos que los resultados del proyecto se constituyan en un aporte para seguir pensando las prácticas con este grupo poblacional en el contexto latinoamericano.



IV CONGRESO PATAGÓNICO Y I CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN DOCENTE
19 al 22 MAYO - 2021

EJE: 2-EDUCACIÓN FÍSICA Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Título del poster: **TEMAS GERONTOLÓGICOS QUE SE ENSEÑAN EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA REPÚBLICA ARGENTINA. ANÁLISIS PRELIMINAR.**

Autorxs: Débora Paola Di Domizio (AEIEF – FAHCE – UNLP) Mail: deborapaoladidomizio@gmail.com / Georgina Torelli (AEIEF – FAHCE – UNLP) / María Candela Alarcón (AEIEF – FAHCE – UNLP) / Valeria Fernanda Cuenca (AEIEF – FAHCE – UNLP)

EXPLICACIÓN DEL OBJETIVO DEL TRABAJO

El póster reúne algunos de los argumentos teóricos y metodológicos que dan sustento al Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo denominado "Los contenidos acerca de la vejez en la formación de profesoras y licenciadas en Educación Física. Diagnóstico preliminar en Argentina y países latinoamericanos" (periodo 2020-2022)¹. Este proyecto está aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata y se encuentra radicado en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Su objetivo principal es analizar y distinguir los contenidos sobre la Educación Física, la actividad física, el deporte, la vejez y el envejecimiento en el ámbito de la formación docente en Educación Física, tanto en Argentina como en otros países de América Latina y el Caribe. La presente investigación intenta ser un aporte al campo de la Educación Física, tendiente a revisar los currículos de la formación docente en pos de formar recursos humanos altamente capacitados, que puedan atender a las necesidades e intereses de este grupo etario, tal como los organismos internacionales lo demandan.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La formación de profesoras en Educación Física comprende la construcción de un saber que integra conocimientos, prácticas y actitudes pedagógico-didácticas, que implican una disposición para la adquisición de competencias que lleven a intervenir en prácticas concretas y de diversa índole. En esa línea proponemos visibilizar las temáticas gerontológicas e impulsar una reflexión sobre estas, dentro de un contexto que, a nivel global, evidencia un aumento constante y paulatino del número de personas de edad. La formación de profesoras en Educación Física demanda un permanente contacto con las realidades educativas no formales. Ellas también se constituyen en el ámbito de la actividad profesional. Este desempeño requiere que las profesoras en Educación Física estudien y se apropien de contenidos referidos al cuerpo y al movimiento en la vejez, atendiendo especialmente a la significación individual y social que ellos comportan, considerando el carácter educativo que poseen, al mismo tiempo que reflexionen sobre el lugar que la cultura le otorga a la vejez, particularmente en el marco de las transformaciones demográficas acontecidas en el último siglo.

METODOLOGÍA APLICADA

El análisis se corresponde con la perspectiva cualitativa e interpretativa. Esta investigación será del tipo documental, lo cual implica en primer lugar el rastreo, recopilación y estudio programas de materias de índole gerontológica en la carrera en Educación Física en instituciones públicas del nivel superior universitario y no universitario de Argentina y países latinoamericanos. Posteriormente se organizará un registro de la información detectada a partir de la lectura y análisis de dichos programas. Para ello, se propondrá la confección de un listado de contenidos que serán agrupados en grandes categorías teóricas, y estudiadas a la luz de los marcos conceptuales de la gerontología del Siglo XXI y la Educación Física crítica.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES PRELIMINARES

El proyecto concreta un año de su implementación en un contexto marcado por la complejidad de la pandemia. Hemos revisado un conjunto de programas de índole gerontológica en la República Argentina, cuyo análisis nos permite compartir las siguientes inferencias:

- ✓ Se advierte una polisemia de términos para referirse a los mismos objetos (ya sea del campo gerontológico como de la Educación Física). Esa polisemia coloca en un lugar homólogo términos contrapuestos, que requieren dimensiones de análisis particulares.
- ✓ Se registran un exceso de contenidos temáticos en línea con la gerontología geriátrica o de la gerontología tradicional. En esa línea el estudio del envejecimiento se asume como el deterioro de las funciones vitales del organismo fisiológico.
- ✓ No se observa evidencia que tematice la cuestión de género en la vejez (vejezes). Incluso llama notablemente la atención que la redacción de los documentos prioriza el uso del masculino.
- ✓ En otro orden, nos preguntamos ¿qué características asume la enseñanza de la Educación Física con personas mayores en los programas de la formación docente estudiados?: una tendencia con una matriz biomedicalizada; el diseño de los programas se encuentra permeado por la tradición de la enseñanza en el contexto escolar, se utiliza un modelo reproductor/imitador, centrado en la instrucción de carácter conductista. Caracterizada de este modo, nos interpela otra pregunta que dejamos abierta ¿qué temas se proponen desde la Educación Física para contemplar un aprendizaje a lo largo de la vida?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ✓ Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Observatorio Demográfico (2019) (LC/PUB.2019/24-P). Santiago de Chile.
- ✓ Di Domizio, D. (2018) La Educación Física con adultos mayores: experiencias en Latinoamérica. Editorial Miño y Dávila
- ✓ Díaz Barriga A. (2005) El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. Ediciones Pomares. Barcelona
- ✓ Okuma, S. S. Um modelo pedagógico de ensino da Educação Física para pessoas com mais de 60 anos. In: Seminário Internacional sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 5. 2002, Universidade de São Paulo. Anais. São Paulo: USP, Escola de Educação Física e Esportes, 2002, p. 29-34.
- ✓ Redondo, Nélica (2012). "El envejecimiento demográfico argentino y la situación social de los adultos mayores al finalizar la primera década del siglo XXI", Población vol. 4, núm. 8, pp. 19-30
- ✓ Silva A. M. y Molina Bedoya V. (2017) Educación Física en América Latina: Currículos y Horizontes Formativos. Jundiaí: Paco Editorial, Brasil.
- ✓ Villar Posada F, et al. (2016) La formación gerontológica de posgrado en España: número, características y contenidos impartidos en programas de máster. Revista Española de Geriatría y Gerontología.

¹ Los proyectos promocionales son de dos años de duración, no obstante, dado el contexto actual de pandemia, por disposición de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, se han prorrogado un año más para su implementación y desarrollo. Inicialmente el periodo de vigencia era 1-01-2020 al 31-12-2021, aplazándose por 1-01-2020 al 31-12-2022.



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

En el marco de los 30 años del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional del Comahue Sede Bariloche, impulsamos y concretamos con esfuerzo y entusiasmo sostenidos, la realización del IV Congreso Patagónico y I Congreso Nacional de Educación Física y Formación Docente. Nos convocamos a pensar en voz alta, a intercambiar ideas, a habilitar nuevas preguntas... apostamos a la potencia del trabajo colaborativo y la posibilidad de seguir repensando el campo de la Educación Física construyendo una agenda de trabajo compartido.