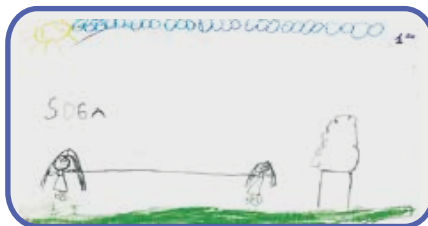


La Educación Física en la escuela y su enseñanza
Homogeneidades, diversidades y particularidades



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



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

Oswaldo O. Ron y Jorge L. Fridman

(Coordinadores)

FaHCE-UNLP

Colección *Diálogos* en Educación Física

AEIEF-IdIHCS (UNLP-Conicet)



2019

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

Edición: Libros de la FaHCE

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Corrección de estilo: Alicia Lorenzo

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

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2019 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1771-3

Colección Diálogos en Educación Física, 3

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



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

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

Decana

Prof. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Dr. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Índice

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

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

Prólogo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Profesor Magister Martín Legarralde

Introducción.

Qué enseña cuando enseña

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recuperando recorridos

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

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

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

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

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

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

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

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

Los actores se revelan. Las prácticas los transforman

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

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

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

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

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

Sobre este estudio concluimos que:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Posibles aportes al tema

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

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

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

Objetivos de investigación

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

Metodología

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metas en el desarrollo del proyecto

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

Documentos analizados

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

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

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

Pablo Kopelovich y Alejo Levoratti

Primeras aproximaciones a la problemática

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

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

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

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

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

Aproximaciones conceptuales a los términos enseñanza y enseñar en educación física

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En este apartado analizamos qué enseña la educación física en el

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

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

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

dula, Pablo Kopelovich y Marco Maiori, 2014).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Entrevistador: ¿Y qué enseña para vos la EF?

Entrevistada: Nada importante, ja ja.

Entrevistador: ja, ja.

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

y Marco Maiori, La Plata, 2014).

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

Conclusión

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

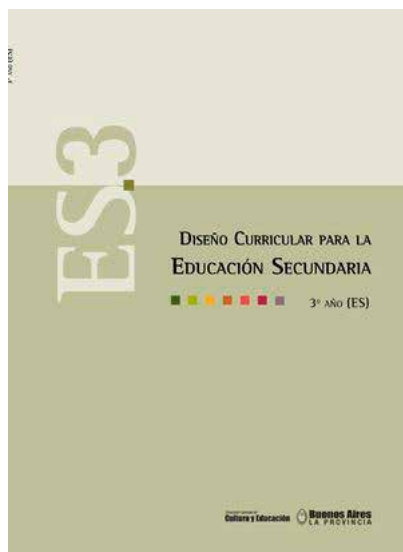
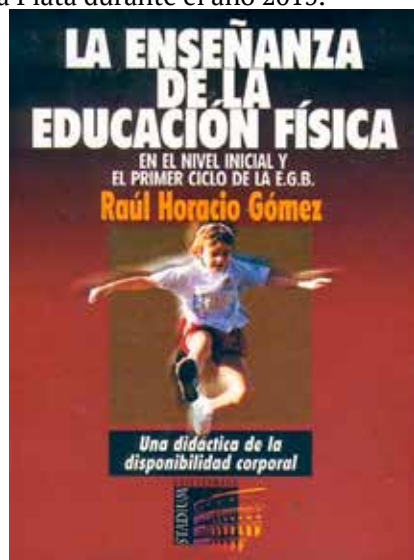
AMEI-WAECE (2015). *Diccionario Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles*. Recuperado de <http://waece.org/diccionario/index.php>

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

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

Fuentes Primarias

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



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

Entrevistador: ¿Dónde te formaste?

Profesor: En la Universidad Nacional de La Plata.

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

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

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

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

E: Bien, ¿vos en qué año egresaste?

P: En 2013.

E: ¿Y habías entrado en qué año?

P: 2007.

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

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

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

-¿Cómo fue tu trayectoria laboral?

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

-¿Antes de recibirte?

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

Palabras Finales

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

Oswaldo O. Ron y Jorge L. Fridman

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

g) Con referencia a la enseñanza de la gimnasia, hallamos que se presenta bajo la forma de ejercitaciones sistematizadas en las que la regularidad o “ciclicidad” se observa en la clase misma, pero no en las clases siguientes. La gimnasia en la escuela adquiere una sistematicidad adaptada a partir de las posibilidades del plan de clase y de los contenidos a enseñar. Esta sistematicidad se refleja al enseñar los procedimientos, las formas y los modos mediante los cuales han de ejercitarse las capacidades motoras y la enseñanza de las destrezas y habilidades de la gimnasia y el deporte. Allí las tasas de movimientos empleados en las ejercitaciones de las capacidades motoras guardan un cierto grado de correlación con respecto a la carga necesaria para producir un desarrollo de tales capacidades, en tanto que, cuando el propósito de la clase está orientado a la enseñanza de las destrezas y habilidades propias de la gimnasia y del deporte, la sistematicidad de las diferentes formas de movimiento presenta variaciones en la cantidad de ejercitaciones y en los tiempos de práctica. Por otra parte, con respecto a los propósitos de la gimnasia en la escuela, podemos señalar que coexisten en las clases tres dimensiones según las cuales se manifiesta esta práctica en el ámbito escolar: 1) con relación a los métodos y formas gímnicas de acuerdo a las cuales se ejercitan las capacidades motoras; 2) con relación a la enseñanza de las destrezas y habilidades que ponen en movimiento al cuerpo en tales capacidades; y 3) con relación a los *drills* o las ejercitaciones que recrean situaciones predeterminadas orientadas a la re-

solución de los problemas de movimientos (técnicos o tácticos) de los juegos deportivos, que evidencian una marcada predisposición hacia la ejercitación de las capacidades corporales y motrices. A la vez, hemos podido observar que conviven en las clases preocupaciones por el cuidado de los aspectos técnicos en las diferentes formas de movimiento de las capacidades corporales, con la idea de “naturales” que adquieren ciertos movimientos de la gimnasia.

Por otra parte, advertimos que la enseñanza de la gimnasia en la escuela se apoya recurrentemente en *drills* o ejercitaciones sistematizadas orientadas a la resolución de los problemas de movimientos técnicos o tácticos de los juegos deportivos. Por su constitución, estas ejercitaciones claramente deben ser consideradas como un tipo de manifestación propio y característico de la gimnasia en la escuela, que refleja parte de sus principios y propiedades.

La gimnasia en la escuela se sitúa en un contexto que la define en términos de organización y objetivos, y presenta particularidades que la caracterizan al tiempo que le imponen requerimientos. A partir de tales particularidades, esta gimnasia reinterpreta y resignifica las reglas de ejercitación al constituir en la estructura de la clase ejercitaciones sistematizadas cuyo propósito o intencionalidad estaría en relación con enseñar la lógica con la cual se constituye, permitiendo a los estudiantes explorar diferentes formas de movimientos y, a partir de ello, establecer nuevas relaciones con su cuerpo en función de la experimentación de las diversas técnicas corporales. La gimnasia en la escuela tiene como objetivo enseñar a los estudiantes formas de organizar los movimientos, sin adecuarse (ni necesitar hacerlo) a los fundamentos fisiológicos que regulan la carga externa para lograr tal propósito. De manera que la sistematicidad de la gimnasia está presente en el plan de clase, y desde ella pueden buscarse regularidades y permanencias pero no hacia el desarrollo funcional sino hacia la

búsqueda de la comprensión que los estudiantes deben tener sobre esta práctica corporal.

h) Con respecto a los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires para la Educación Física podemos señalar que resultan poco claros acerca de qué enseña dicha asignatura. Pese a utilizar el término “contenidos educativos”, que remite a ciertas concepciones pedagógicas que se oponen a posiciones tecnocráticas de la educación (Stenhouse, 1992), se refieren a este concepto de distintas formas. Tomando como ejemplo los diseños curriculares para la educación secundaria (DGCyE, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2010, 2011a, 2011b), los contenidos por momentos se enseñan, se tratan, se desarrollan, se utilizan como medios, así como se explicita que “constituyen objetos culturales valiosos para la disciplina y reconocidos como significativos para el contexto sociocultural actual para la formación del alumno/a” (DGCyE, 2011a, p. 135). Sin embargo, al analizar los contenidos que son enunciados vemos que no responden a dicha definición, ya que nos encontramos con algunos como los siguientes: “Capacidades condicionales: La resistencia aeróbica general; La fuerza rápida y su desarrollo en los grandes grupos musculares; La flexibilidad general; La velocidad de desplazamientos en trayectos cortos y variados” (2011, p. 149). A la vez, al analizar las narrativas de los profesores de educación física del nivel secundario con relación a qué enseña la materia, encontramos que el eje primordial se encuentra en: 1) la transmisión de valores, respeto y vínculos solidarios, y el interés por la práctica más allá de la institución escolar, incorporando como “medio” para ello al deporte, el juego y la gimnasia; y 2) la “enseñanza” de capacidades motrices y deportes. Como vemos, lo que para algunos autores del campo disciplinario (Gómez, 2003; Gayol, 2015) son los contenidos de la educación física, en las presentaciones de los profesores se transforman en medios para la enseñanza de diferentes cuestiones, mientras que el diseño curricular presenta una visión

contradictoria, dado que algunas veces son entendidos como contenidos y otras el contenido estaría centrado en la corporeidad. Estas modalidades de ver la enseñanza están vinculadas a la forma de concebir a los contenidos; a la consideración de los alumnos; la idiosincrasia institucional; la formación; la trayectoria profesional del docente; los recursos materiales, entre otros factores.

No obstante el valor de lo descubierto, enunciado aquí solo en parte, la complejidad del tema y la amplitud del abordaje obligan a continuar y extender la búsqueda, aunque focalizada de modo particular, en las perspectivas menos consideradas hasta ahora: la de los profesores y los alumnos, actores principales en el proceso. Desde estas perspectivas se pretende avanzar en pos de una mayor comprensión sobre qué se enseña.

Pretendemos profundizar y precisar los resultados conseguidos, ampliar las posibilidades de contrastación de la información disponible en la necesidad de mantener nuestra mirada sobre estos conceptos y problemas, observando e indagando más minuciosamente. Disponemos de información suficiente proveniente de diseños curriculares, planificaciones, textos disciplinarios, registros de clases. Resta trabajar centrados en el registro y la recolección de información relativa a la voz de estos dos actores en particular.

Por otra parte, hablar de una educación física que produce prácticas, saberes y conocimientos que desbordan las conceptualizaciones tradicionales sobre el juego, la gimnasia y el deporte claramente implica hablar de otra educación física. Observaremos qué enseña la educación física escolar en la perspectiva de profesores y alumnos, en la pretensión de recuperar esa forma no unívoca de conceptualizarlos en la relación de sus productos y de los sentidos y significados que los caracterizan; de sus modos y formas de conceptualización; de los productos en la propia perspectiva de quienes los producen y se valen de ellos, de quienes los resignifican y ponen en situación escolar, en

manos de quienes los requieren y los utilizan, desde un contexto que los valida. Todo ello para comprender y explicar qué significa hablar de gimnasias escolares, juegos escolares y deportes escolares, y a la vez intentar reconocer qué tipo de saber es el que hace posible esas enseñanzas, que indudablemente no es solo el saber gímnico, el saber lúdico o el deportivo.

Referencias bibliográficas

- DGCyE (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria. 1º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008a). Introducción al Diseño Curricular de Educación Física. – 310 – La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008b). *Diseño curricular para la educación secundaria. 2º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008c). *Diseño curricular para la educación secundaria. 3º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. 4º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5.º año: Educación Física*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2011b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6.º año: Educación Física*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2011c). DEF: Documento Técnico N° 2/2011- La Educación Física y el Deporte. La Plata: DGCyE.
- Ron, O. (2003). El campo de la Educación Física: constitución, saber y rasgos. En V. Bracht y R. Crisorio (coords.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Al Margen.
- Ron, O. (Dir.) (2014-2015). *Educación Física y escuela: ¿qué enseña la educación física cuando enseña?* 11/H697 (Proyecto de investigación).

Materiales e insumos generados en el trabajo de campo de la investigación: planificaciones, libros de temas, registros de observaciones de clases de Educación Física, entrevistas a profesores y grupos de discusión.

Anexos

1. Observación de una clase

Institución: Colegio Inmaculada

Actividad observada: Clase Educación Física 2º año secundaria (mujeres)

Fecha: 23/3/2012 Hora: desde 12 hasta 14

Tema: Deporte vóley.

Lugar; cancha de vóley en Gimnasio cerrado.

La profesora reúne a las alumnas sentadas en ronda e inicia la clase analizando la elongación como parte de la entrada en calor y vinculada a la técnica de desplazamientos en el vóley. Puntualiza en la forma correcta de ejecución, los objetivos de cada uno y el contexto de la práctica en el cual son incluidos. Para comenzar con la práctica establece un orden comunitario individual. Recorre el espacio y genera interrogantes cómo: que grupo muscular elonga? Por qué? Luego trote durante X cantidad de minutos controlado por cronometro.

A continuación utiliza las líneas de la cancha para proponer consignas relacionadas a diversos tipos de desplazamientos:

- Skiping (refuerza la técnica del acompañamiento de brazos)
- Desplazamiento de frente, lateral y hacia atrás siguiendo la línea (refuerza la idea de mirar siempre hacia adelante, todas con un mismo frente.
- Interviene proponiendo la manera de desplazarse hacia atrás (la postura de hombros hacia adelante para no caerse)

- Ídem, pero cambiando de sentido de la carrera

Ahora se ubican de a dos en hileras. Distribuye una soga corta a cada hilera. Le pide a una alumna que tome una soga y muestre como salta mientras explica una técnica diferente de saltar pasando un pie y el otro, y les comenta que el objetivo de esta actividad es facilitar los desplazamientos en la cancha. Mientras saltan, propone que la compañera observe y corrija. También que se realice en velocidad (Dice: la rapidez es según cada persona porque lo importante es que salga bien).

Actividad 2: Ídem anterior pero doble salto con cada pie.

Actividad 3: dos saltos con un pie y uno con el otro. Va alentando a las alumnas que van cumpliendo con el objetivo de la tarea y recibe todos los interrogantes que le plantean.

Reúne a las alumnas sentadas en ronda, y les consulta sobre como salió la actividad de observación de la compañera. Dice: Saben que lo que no quiero es que se rebote en el salto. Para qué sirve en el vóley? Llegar velozmente a una pelota por automatización de los desplazamientos, garantiza que la jugadora podrá pensar y concentrarse en otras cosas dentro del partido, como por ejemplo ver la pelota y resolver como la juega.

Break para hidratación.

Actividad 4: En tríos y en hileras. Recibo, tomo la pelota – auto pase y golpeo. Les pregunta por qué creen que ella les pide que tomen la pelota en la recepción. Dice: para acomodarse, para que la pelota salga bien de las manos hacia la compañera que está enfrentada. Practican.

Luego las reúne nuevamente y les pide que observen como ejercita uno de los tríos, les da el momento para mirar y les pregunta sobre esa situación. Se habla de las características técnicas de tomar a pelota encima de la cabeza.

Actividad 5t: ídem anterior pero si estoy de un lado golpeo la pelota todo el tiempo y del otro la tomo – autopase y golpeo.

Observa las actividades e interviene preguntando qué decisión tomar cuando la pelota es larga?

Mientras practican la profesora va demarcando un rectángulo con conos a cada trío. Les remarca que es importante tomar decisiones teniendo en cuenta ese espacio y la red que está de por medio. Sugiere que para completar el ejercicio conviene realizar pases con parábola alta, así les da tiempo para llegar al otro lado y prepararse para la siguiente recepción.

Ahora introduce la variable numérica, para contar cuantos pases son capaces de realizar sin que se caiga la pelota.

Las reúne y pregunta sobre el principio de triangulación. Un armador, un punta y zaguero. Mediante la demostración en tríos, explica las funciones de cada una en el ejercicio de triangulación. Comenta que los ejercicios se realizan porque luego los tenemos que aplicar al juego y les comenta las situaciones problemas puntuales dónde se pueden aplicar.

Se ubican en tríos a los lados de la red y comienza la actividad 6.

A la voz de: Alto, cambian las posiciones y los roles en la actividad. Luego va pasando por cada grupo y les pregunta si saben que posiciones son y que deberían hacer. Interviene preguntando sobre hacia dónde se dirige la pelota y la golpeo de ésta manera? Debo acompañarla hasta el final antes de que se desprenda de las manos para que no se vaya para cualquier lado.

Stop en la actividad, las alumnas se sientan. Arma canchas reducidas con conos. Un punta, un armador y un zaguero, les refuerza la posición de todos en la cancha, incluso quién mira a la red y quien se posiciona de costado. Partido respetando esas 3 funciones.

Les pide que lleven la cuenta y que jueguen todo el tiempo. Cuando ve que pueden resolver esta situación, o que ganan punto les permite rotar.

Terminada la explicación, con intervención en juego y refuerzo de los posibles errores se disponen todos los grupos a jugar este partido

de 3 vs 3. (Faltando 13 minutos para concluir la clase). No se realiza saque técnico sino que lo hacen como puedan con la idea de que pase del otro lado de la red y pueda poner en juego la pelota para sus compañeras.

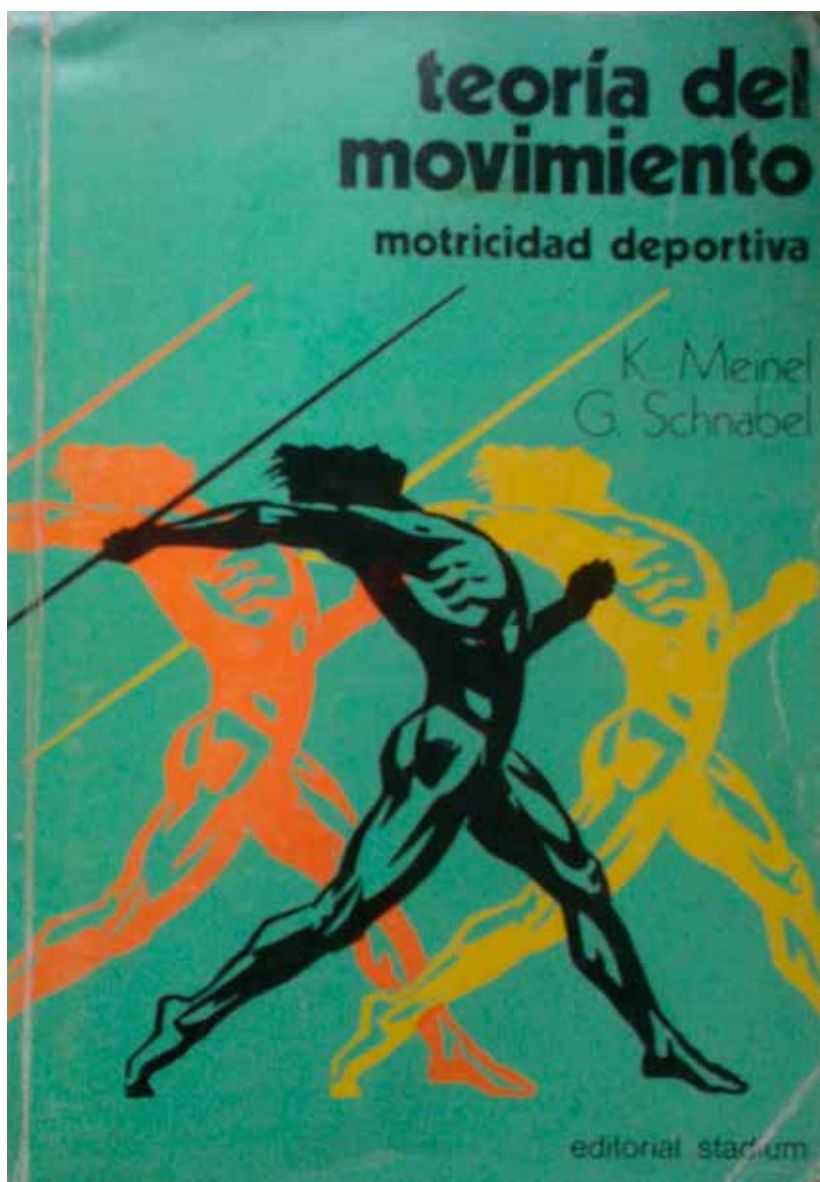
Cuando es necesario se acerca y corrige la técnica mostrándoles, ubicándoles los brazos y comentándoles sobre posibles dificultades para el juego que implicaría realizarla de esa forma.

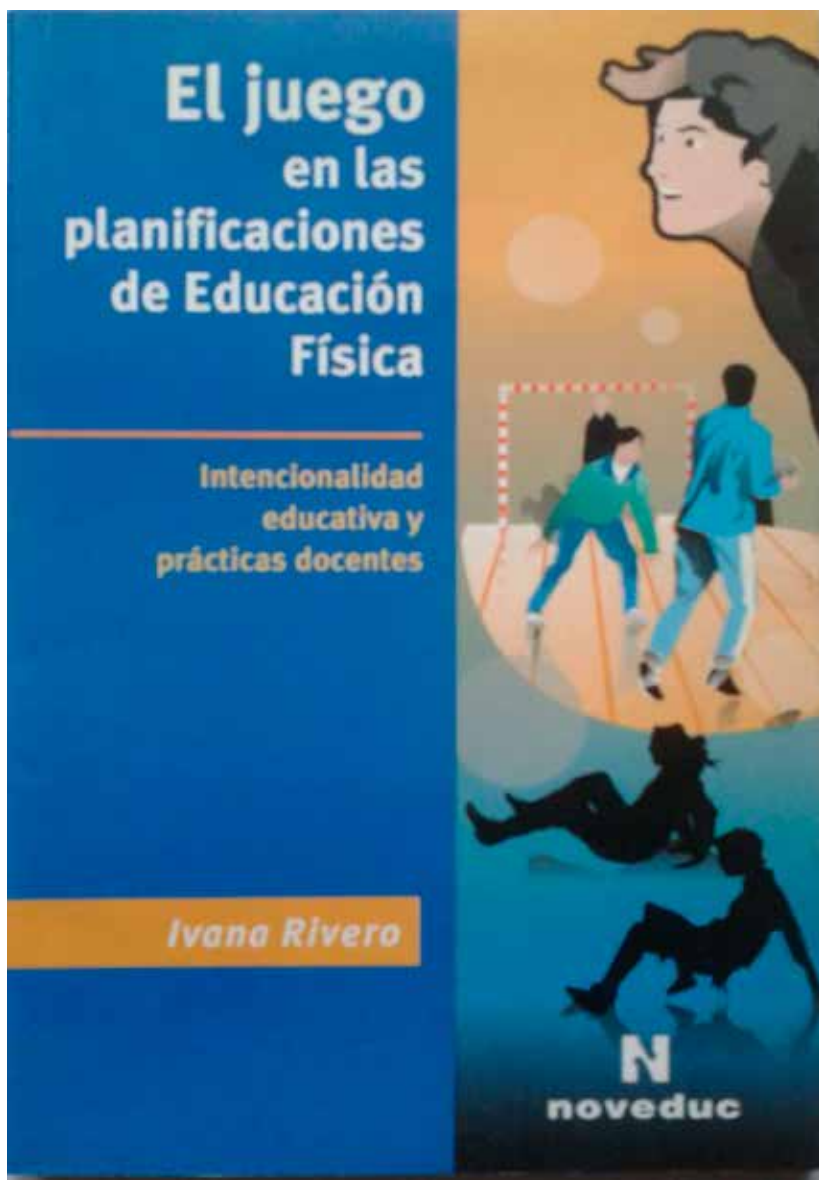
Al concluir la actividad les pide que junten los materiales y los ubiquen en su lugar.

Las reúne nuevamente y realiza una charla sobre lo que se trabajó, indaga en posibles situaciones de juegos y posibles soluciones. Las hace relacionar el ejercicio con el juego, que puedo hacer en el ejercicio y en el juego. Va realizando intercambio con sus alumnas.

Próxima clase, vamos a trabajar la teoría de las zonas y les comenta aunque a modo de pregunta para que servirá el concepto. Zonas demarcadas que son de responsabilidades, no son estructurales, cuando no es mi zona, puede venir a ayudar a mi compañera si veo que mi compañera no puede agarrarla. Y comunicar a mi compañero que voy a la pelota, informarle.

Mía, voy, yo. Las alumnas siguen preguntando. Chau buen fin de semana.





Bibliografía sugerida

- Bourdieu, P. (1991). *Objetivar la objetivación y La lógica de la práctica*. En *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Centurión, S. (2015). Juego, jugar, juegos motores. En C. Carballo (coord.). *Diccionario crítico de la educación física académica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Chamlers, A. F. (1988). La observación depende de la teoría. En *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- DGCyE. Dirección de Educación Física. (2001). *Documento Técnico N.º 3. El deporte escolar*. Documento de apoyo. Documentos de la Revista de Educación Física. Buenos Aires. La Plata: DGCyE.
- DGCyE. Subsecretaría de Educación (2007). *Programa de Transformaciones Curriculares. Marco General de Política Curricular*. Documentos de la Revista de Educación Física. Buenos Aires. La Plata: DGCyE.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar.
- Fridman, J. (2002-2003). *¿Qué es esa cosa llamada juego? El caso particular de acciones sociales consideradas lúdicas en jóvenes varones de 16/17 años en la localidad de Berisso (Argentina)*. *Educación Física y Ciencia*, 6, 128-140. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.85/pr.85.pdf
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Le Boulch, J. (1986). *La educación psicomotriz en la escuela primaria: la psicokinética en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.

- Ron, O. (2010). Miradas sobre la Formación Docente en Educación Física. En *Investigaciones en la Educación Física que viene siendo*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ron, O. y Fridman, J., coordinadores (2015). *Educación Física, escuela y deporte. (Entre)dichos y hechos*. Colección Diálogos en Educación Física. FaHCE, La Plata.
- Schutz, A. (1974). El forastero. Ensayo de psicología social. En *Ensayos sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Terigi, F. La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Sobre las y los autores

Lorena I. Berdula

Profesora en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Maestranda en Deportes, FaHCE-UNLP. Especialista en Enseñanza del Fútbol y Trabajos en Perspectiva de Géneros. Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra Educación Física 4 y profesora de los seminarios Enseñanza del Fútbol y Representaciones de géneros en la enseñanza de la Educación Física, FaHCE-UNLP. Entrenadora nacional de fútbol, Escuela Adolfo Pedernera, Asociación de Fútbol Argentina. Entrenadora de la primera Selección de Fútbol Femenino de la UNLP, 2013. Capacitadora en canotaje y kayakismo de la Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires. Autora de ponencias y capítulos sobre fútbol, géneros y sexualidades en congresos y jornadas de diferentes áreas y unidades académicas. Profesora en los niveles primario y secundario básico y superior de la provincia de Buenos Aires. Primer puesto en cortos del Concurso universitario de fotografía y cortometrajes “Deconstruyendo sexismos en el deporte y la actividad física” (Universidad Nacional de Avellaneda y Universidad Nacional de Lanús, 2016).

Mirian L. Burga

Profesora en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Maestranda en Deportes, FaHCE-UNLP. Especialista en Deportes Alternativos y Gestión Deportiva. Ayudante diplomada en las cátedras Educación Física 1 y 2, FaHCE-UNLP. Capacitadora de la Dirección de Capacitación (DGCyE). Profesora de la Orientación en Educación Física (DGCyE). Presidente de la Asociación Korfball Argentina. Directora de la Comisión de juegos y deportes alternativos de Argentina. Publicaciones: “De los saberes a la producción, un camino complejo”, en *Educación Física, escuela y deportes. (Entre) dichos y hechos*, 2015; “Un acercamiento a lo alternativo en la Educación Física Escolar”, 2013; “Juegos y deportes alternativos”, 2012; “Otras manifestaciones de la Cultura corporal: los juegos y deportes no convencionales”, 2011. Investigadora en el proyecto “Educación Física y Escuela: ¿Que enseña la Educación Física en perspectiva de Profesores y alumnos?”, IdHICS (UNLP-Conicet), 2015. Coordinadora del Proyecto de Extensión “Pibes en movimiento”, 2016.

Ezequiel P. Cambior

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario en la cátedra Tecnología informática aplicada a la Educación Física y Ayudante Diplomado Ordinario de la materia Educación Física 5, Eje Organización de torneos y eventos, FaHCE-UNLP. Director del Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Fue codirector de la revista *Educación Física y Ciencia*, secretario docente del Departamento de Educación Física y coordinador del Curso de Introducción a las carreras de Educación Física, FaHCE-UNLP. Coordinador del libro *Educación Física y Ciencias. Nuevos abordajes desde la pluralidad* (2013) y autor de “Utilización de la tecnología en la organización de torneos y eventos: tema y posiciones” (2013) y “Nuevas tecnologías y materiales en los gimnasios” (2013). Integrante de proyectos de investigación sobre propuestas corporales en la ciudad de La Plata y sobre Educación Física y escuela. Participa-

ción en proyecto de Voluntariado Universitario (SPU) “Una comunidad virtual para la escuela”.

Guillermo R. Celentano

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Especializado en docencia universitaria, tema Enseñanza de Deportes-Resolución pacífica de conflictos y cultura de paz. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en la cátedra Teoría de la Educación Física 1 y Ayudante Diplomado ordinario en Educación Física 1, FaHCE-UNLP. Coordinador para la región 1 del Plan FinEs, Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires (2010-2011). Profesor en Educación Física de escuelas de nivel secundario desde el año 1988 y continúa. Entrenador nacional y árbitro de fútbol. Autor de capítulos en *La Educación Física de los Otros* y de dos entradas para el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica*. Integrante de diversos equipos de investigación. Autor y coautor de más de 50 ponencias y disertaciones en congresos nacionales e internacionales en temáticas referidas a la investigación en educación física y la enseñanza del deporte. Responsable de fútbol federado de la UNLP (2002-2011). Integrante del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: qué enseña la Educación Física cuando enseña” (2014-2015), UNLP.

Fabián A. De Marziani

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata; Magíster en deporte, FaHCE-UNLP. Jefe de trabajos prácticos en la cátedra Educación Física 2, FaHCE-UNLP. Actualmente integra el proyecto de investigación “Educación Física y escuela: qué enseña la educación física cuando enseña”, 2014-2015. Miembro de comisiones asesoras de concursos de grado y de posgrado convocados por la UNLP. Autor de trabajos referidos a educación física escolar, depor-

te, identidad disciplinar en revistas de Educación Física. Profesor en cursos y seminarios organizados por instituciones de la provincia de Buenos Aires y la UNLP. Ha dictado cursos de capacitación y de posgrado. Ponente y coordinador de paneles en eventos nacionales e internacionales sobre educación física, educación e investigación.

José A. Fotia

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Didáctica de la Educación Física y de los deportes. Profesor Titular de la cátedra Educación Física 3, FaHCE-UNLP. Integrante del Registro de Expertos en Deporte, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de la República Argentina. Ha publicado *El concepto de estructura como herramienta de análisis en el voleibol* (2014), *Educación Física y Escuela Secundaria. Una visión desde la supervisión* (2013); *Voleibol, lógica interna e iniciación* (2013). Investigador del proyecto “¿Qué enseña la Educación Física cuando enseña?”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Mérito Deportivo 2004, por integrar el cuerpo técnico de la Selección Argentina Femenina de Voleibol en la Copa del Mundo Japón 2003.

Jorge L. Fridman

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Profesor titular ordinario de la asignatura Teoría de la Educación Física 4 (jubilado), FaHCE-UNLP. Expuso en diversos eventos académicos, fue jurado de concursos en diversas universidades del país y evaluador de proyectos de extensión (UNLP). Autor de diversos artículos y capítulos de libros. Integrante de numerosos proyectos de investigación desde 1998; codirector del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”, 2010-2013; codirector del proyecto de investigación “Educación Física y escuela:

qué enseña la Educación Física cuando enseña”, 2014-2015, del programa de incentivos a la investigación.

Marcelo A. Husson

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Maestrando en Educación Corporal, FaHCE-UNLP. Ayudante diplomado de los Ejes Gimnasia 1 y 2 en las cátedras Educación Física 1 y 2 respectivamente, FaHCE-UNLP. Especialista en la enseñanza de la gimnasia en el ámbito escolar. Docente en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Expositor en diversos eventos académicos. Autor de los artículos “Aportes para una propuesta de interés desde la gimnasia síntesis” publicado en la revista *Educación Física y Ciencia*, 2009. Coautor del artículo “Los problemas de las Gimnasias” publicado en la misma revista, 2011. Integrante desde el año 2010 de diferentes proyectos de investigación: “Educación Física y Escuela: Contenidos Escolares y Enseñanza (AEIEF-IdICS-UNLP-Conicet); “Los Discursos de la Enseñanza de las Prácticas Corporales” (CIMECS-IdIHCS-FaHCE-UNLP) y “Educación Física y Escuela: ¿Qué enseña la Educación Física cuando enseña? (AEIEF-IdICS-UNLP-Conicet).

Pablo Kopelovich

Profesor y Licenciado en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Maestrando en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO. Estudiante de la Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Quilmes. Docente de la asignatura Educación Física, nivel inicial y primario, DGCyE. Docente en el Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores (UNLP). Ayudante Diplomado, curso introductorio a las carreras de Educación Física (UNLP). Colaborador en el proyecto de investigación “La constitución histórica del campo de la cultura física y de la Educación Física. Actores, instituciones,

discursos y políticas. Argentina (1901-1938)” (UNLP). Investiga sobre temas ligados a la enseñanza de la Educación Física y el deporte en la escuela secundaria, y a la historia de la Educación Física en clave de género.

Alejo Levoratti

Profesor y Licenciado en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Antropología Social, IDES-IDAES-Universidad Nacional de General San Martín. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes. Docente en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la UNLP. Autor del libro *Deporte y Política Socio-Educativa. Una etnografía sobre funcionarios y profesores de educación física* y de distintos capítulos y artículos científicos. Sus temas de investigación son el deporte y la educación física en políticas públicas, estudios antropológicos sobre/en el deporte(s) y los procesos de formación y configuración profesional de los profesores de educación física.

Marco Maiori

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Posgrado en Rehabilitación por el Ejercicio, UNLP. Maestrando y doctorando en Ciencias Sociales, UNLP. Ayudante Diplomado asignatura Educación Física 1, FaHCE-UNLP. Becario de investigación por la mencionada Universidad con temas relacionados a las políticas públicas en las que se promueve la actividad física y el deporte en los jóvenes con fines saludables como educativos. Integrante del proyecto de investigación, “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza” (AEIEF-IdIHCS-UNLP-Conicet) y del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: ¿qué enseña la educación física en perspectiva de profesores y alumnos?” (AEIEF-IdIHCS UNLP-Conicet).

Oswaldo O. Ron

Profesor de Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Doctor en Ciencias Sociales, FaHCE-UNLP. Profesor titular ordinario en la cátedra Educación Física 2 y el seminario Elaboración de Proyectos de Investigación en Educación Física. Coordinador del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS (UNLP-Coni- cet). Conferencista y expositor de carácter nacional e internacional en congresos de educación y de la disciplina. Autor de publicaciones en revistas científicas y de 15 capítulos de libros. Coordinador de seis libros relativos a la educación física, las prácticas y la investigación.

Daniel R. Zambaglione

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Educación Corporal, FaHCE-UNLP. Profesor Adjunto en la cátedra Metodología de la Investigación en Educación Física, FaH- CE-UNLP. Dicta el seminario de Educación Física en Contextos de En- cierro. Director de la Red Latinoamericana de Deporte y Recreación para la Inclusión Social. Ha publicado “El aguante en el cuerpo: cons- trucción de identidad de los hinchas de un club de fútbol argentino”; “Estudios socioculturales del deporte: desarrollos, tránsitos y mira- das”, en *Memorias del 1er Encuentro Nacional de Estudios Sociocultu- rales del Deporte*, en coautoría; y “Los Mamushkas: cuerpos interveni- dos, cuerpos encapsulados. La construcción del cuerpo encarcelado”, en coautoría. Director de proyecto de investigación. Integrante de equipos de investigación.

Este libro es uno de los productos del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: ¿qué enseña la educación física cuando enseña?” (11 H/697, 2014-2015) radicado en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).

Su título refleja los puntos de arribo de dos años de intensas y provechosas actividades y estrategias relativas a la búsqueda, selección, análisis e interpretación de normativas, documentos, diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, cuadernos de campo de profesores, planificaciones, entrevistas, grupos de discusión, espacios de dibujo, desde los cuales se desarrolló el estudio.

La estructura del libro y la singularidad de reflejar homogeneidades, diversidades y particularidades evidencian la multiplicidad de miradas de los integrantes del equipo en torno a objetos principales de la investigación. A la vez, este producto da cuenta de las distancias y los procesos de debate y análisis del propio equipo. Por ello, con seguridad la lectura permitirá descubrir otras singularidades y entrecruzamientos posibles de variadas y diversas matrices teóricas y de enseñanza subyacentes.



Diálogos en Educación Física, 3

ISBN 978-950-34-1771-3

