

Educación Física, escuela y deporte (Entre)dichos y hechos



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



Educación Física, escuela y deporte. (Entre)dichos y hechos

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

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

2015

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.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2015 Universidad Nacional de La Plata

Colección Diálogos en Educación Física, 2

ISBN 978-950-34-1248-0

Cita sugerida: Ron, Osvaldo; Fridman, Jorge, coordinadores (2015). Educación Física, escuela y deporte: (Entre)dichos y hechos. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Diálogos en Educación Física ; 2). Disponible en: <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44>



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

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

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

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

Director colección:

Oswaldo O. Ron

Co-Director colección:

Gabriel A. Cachorro

Comité Científico:

Carlos G. Carballo

María Lucía Gayol

Jorge L. Fridman

Raúl H. Gómez

Sandra L. Katz

Carlos A. Parenti

Jorge R. Saraví

Pablo A. Scharagrodsky

Índice

<u>Agradecimientos</u>	9
<u>Prólogo</u>	11
<i><u>Carlos A. Parenti y Pablo A. Scharagrodsky</u></i>	
<u>Introducción</u>	15
<i><u>Oswaldo O. Ron, Jorge L. Fridman y equipo</u></i>	
<u>Capítulo 1</u>	23
<u>De recorridos, preguntas y respuestas</u> <i><u>Oswaldo O. Ron, Jorge L. Fridman, Ezequiel P. Camblor</u></i> <i><u>y Daniel R. Zambaglione</u></i>	
<u>Parte 1. De contenidos y enseñanzas</u>	
<u>Capítulo 2</u>	47
<i><u>(Con)tenido en la escuela</u></i> <i><u>Pablo Kopelovich</u></i>	
<u>Capítulo 3</u>	59
<i><u>De los saberes a la producción, un camino complejo</u></i> <i><u>Mirian L. Burga</u></i>	
<u>Capítulo 4</u>	93
<i><u>Continuidad y secuenciación. El `orden` en la enseñanza del deporte</u></i> <i><u>Alejo Levoratti</u></i>	

Parte 2. De escrituras, temas y planificaciones

<u>Capítulo 5</u>	119
<u>Entre lo ajeno y lo protocolar en la escritura</u> <u>Guillermo R. Celentano</u>	
<u>Capítulo 6</u>	159
<u>Entre el diseño curricular y las planificaciones</u> <u>Marcelo A. Husson</u>	

Parte 3. De palabras y clases

<u>Capítulo 7</u>	185
<u>Sentidos, institución y saber docente sobre deportes</u> <u>en la escuela</u> <u>José A. Fotia</u>	
<u>Capítulo 8</u>	209
<u>Diálogos en la enseñanza del deporte. Entre clases</u> <u>y entrevistas</u> <u>Fabián A. De Marziani</u>	
<u>Capítulo 9</u>	231
<u>La enseñanza de los deportes en palabras de los alumnos</u> <u>Marco Maiori</u>	
<u>Capítulo 10</u>	249
<u>Los deportes en las clases</u> <u>Marcelo A. Husson</u>	
<u>Capítulo 11</u>	263
<u>Escuela, deporte y género. De singularidades y diversidades</u> <u>Lorena I. Berdula</u>	

Parte 4. De recorridos y encrucijadas

Capítulo 12 287

Características y particularidades de la enseñanza
del deporte en la escuela

Oswaldo O. Ron y Jorge L. Fridman, coordinadores. Integrantes
del grupo: Lorena I. Berdula, Mirian L. Burqa, Guillermo R.
Celentano, Fabián A. De Marziani, José A. Fotia, Marcelo A.
Husson, Pablo Kopelovich, Alejo Levoratti, Marco Maiori

Parte 5. Palabras finales

La enseñanza del deporte en la escuela, sus (entre)dichos
y hechos 313

Oswaldo O. Ron y Jorge L. Fridman

Sobre los autores 339

Agradecimientos

A nuestros familiares, amigos y afectos; a los profesores que nos acompañaron y colaboraron con la investigación; a los alumnos, docentes y autoridades escolares; a las comunidades académicas y científicas del campo de la educación física y de campos afines; a las autoridades y a la comunidad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (dependencia CONICET-UNLP); a los organismos del Estado provincial que permitieron y facilitaron el desarrollo del estudio. A la Dra. Ana Candreva, por su generosidad en nuestros primeros pasos en la investigación y por su apoyo permanente.

Prólogo

El libro coordinado por Osvaldo Ron y Jorge Fridman que tenemos el gusto y el placer de prologar, problematiza a la Educación Física y a los deportes en el ámbito escolar y educativo identificando los múltiples sentidos y significados que se producen, reproducen, transmiten, distribuyen y circulan a través de ciertas prácticas y discursos propios del campo investigado. Retoma a los cuerpos como construcciones sociales, culturales e históricamente situadas aunque, al mismo tiempo, reconoce la capacidad de empoderamiento y ‘agenciamiento’ de los cuerpos y las distintas subjetividades a la hora de producir sentidos, negociar significados y resistir múltiples y contradictorias relaciones sociales, culturales, pedagógicas y políticas.

Educación Física, escuela y deporte. (Entre)dichos y hechos, reconstruye crítica y lúcidamente los múltiples y ambivalentes sentidos que se generan alrededor de los procesos de pedagogización y escolarización de los cuerpos, y a la Educación Física y a los deportes como partes constitutivas de cualquier discurso pedagógico moderno. Dicho proceso es analizado con gran pericia argumental, a partir de un rico y variado uso de categorías teóricas, fuentes primarias y un conjunto heterogéneo de enfoques, perspectivas y procedimientos metodológicos (entrevistas, análisis documental, grupo focal, etc.). Una de las grandes virtudes de los trabajos que componen la presente compilación es la forma en que problematizan la emergencia —nunca acabada, siempre incompleta y perspectiva— de los sentidos y significados que producen y reproducen los diferentes agentes y actores sociales del propio campo y las traducciones puestas permanentemente en juego.

Estructuralmente el libro está organizado en doce capítulos y un apartado a modo de cierre. Centra el análisis en varios dispositivos

del discurso pedagógico moderno. En especial tres de ellos son analizados con gran agudeza e inteligencia: el currículum, el lugar del docente y el lugar de los alumnos. Teniendo en cuenta estos dispositivos y sus múltiples relaciones, los trabajos se sumergen en un análisis cuya virtud no es clausurar los interrogantes e inquietudes manifestadas sino más bien potenciarlos resaltando la pluralidad de interpretaciones.

El recorrido propuesto en el libro pasa específicamente por un análisis comprensivo cuya primera parada, como señalan los coordinadores, “buscó, a través del análisis de los discursos y las prácticas de los profesores en Educación Física que enseñan deportes en las instituciones escolares, reconocer las ideas y los conceptos que caracterizan y configuran a los deportes como también sus relaciones 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, en tanto formas y vinculaciones posibles. Por ello, se rastrearon tanto los sentidos y significados que los profesores les otorgan al deporte y su enseñanza como los principios y lógicas que los sostienen en esas instituciones y prácticas, desde tres dimensiones centrales a las que inicialmente denominaron como ‘saber deportivo’, ‘saber enseñar’ y ‘saber institucional’”. Esta primera parada en la que participan Osvaldo Ron, Jorge Fridman, Ezequiel Cambor y Daniel Zambaglione es absolutamente pertinente y está muy bien lograda no solo porque da cuenta de las preguntas, objetivos, metodología y categorías teóricas desde las cuales se indagaban los problemas abordados, sino también porque explicita parte del recorrido histórico de los agentes que investigan.

La segunda parada se detiene muy especialmente en los contenidos y los procesos de enseñanza. Allí Pablo Kopelovich, Mirian Burga y Alejo Levoratti dan cuenta, con una enorme lucidez analítica y conceptual, de las distintas semánticas que configuran a los objetos y procesos indagados. Esto último muestra cómo la enseñanza, los contenidos o el diseño curricular son ‘objetos’, en gran medida contruidos y mediados por los discursos pedagógicos que circulan en las instituciones educativas y entre los distintos agentes y actores sociales del campo. Esto implica aceptar no solo que los discursos al describir un ‘objeto’ —como, por ejemplo, el contenido deportes—de

alguna manera lo inventan y lo dotan de cierto sentido, sino que al mismo tiempo se excluyen, omiten o silencian otras posibilidades semánticas sobre dicho 'objeto'.

La tercera parada del libro nos lleva a la problematización de las escrituras, la elección de ciertos temas y las planificaciones en el campo específico de la Educación Física y los deportes. Aquí Guillermo Celentano y Marcelo Husson reflexionan críticamente sobre la escritura y sus diversos planos y niveles, así como acerca de las múltiples mediaciones y traducciones suscitadas entre el dispositivo curricular y la práctica particular de los distintos profesores, incorporando convenientemente fuentes poco indagadas en otros trabajos como, por ejemplo, los 'libros de temas'.

La cuarta parada de la compilación tematiza sobre las palabras y las clases. Aquí se destacan los trabajos de José Fotia, Fabián De Marziani, Marco Maiori, Marcelo Husson y Lorena Berdula. Los mismos profundizan con gran claridad conceptual y una destacada y adecuada articulación 'empírica' los procesos de significación y resemantización que atraviesan al dispositivo curricular, a las clases de Educación Física, a los docentes y a los alumnos. Aquí se identifica el arbitrio de ciertos procesos, la desigualdad de otros y, también, las fugas de sentidos más allá del discurso dominante. En cualquier caso, como mencionan las interpretaciones de los trabajos, las marcas que atraviesan nuestro campo y a los actores sociales implicados en el mismo no son neutrales ni asépticas. Dependen de un sinnúmero de dimensiones entre las que se mencionan la ideológica, la epistémica, la etaria, así como la clase social, los géneros o las sexualidades, entre otros.

La quinta parada recupera un "debate en torno al deporte como contenido escolar" a partir de las voces y reflexiones de los autores de los trabajos. Esto último es muy valioso como producción de sentido ya que incluye no solo el análisis de los problemas que se abordan en el libro sino, muy especialmente, explicita los supuestos que todo investigador tiene y que pone en discusión y debate.

La última parada retoma y sintetiza las preguntas, los problemas y el universo de análisis indagado: "la enseñanza del deporte en la escuela, sus (entre)dichos y hechos". Aquí Osvaldo Ron y Jorge Fridman plantean las ambigüedades, paradojas y contradicciones entre

los ‘dichos’ y los ‘hechos’. Una de las grandes fortalezas del análisis es que no cierra dicha relación sino más bien la deja entreabierta, esperando nuevas paradas y otros actores dispuestos a subirse a ellas e indagarlas.

Por otra parte, es oportuno mencionar que la mayoría de los docentes involucrados en esta investigación posee vasta experiencia en la enseñanza de las prácticas educativas de la asignatura en los distintos niveles del sistema educativo escolar, en particular el correspondiente a la provincia de Buenos Aires.

En definitiva, la coordinación dirigida por Osvaldo Ron y Jorge Fridman es una gran contribución no solo al campo de la Educación Física y los deportes sino también a la problemática más general referida a los cuerpos en las instituciones educativas modernas. Es un libro que nos ofrece un ‘ejercicio’ de lectura críticamente necesario para cualquier docente de Educación Física, pedagogo o cientista social.

Carlos A. Parenti (UNLP)

Pablo A. Scharagrodsky (UNLP y UNQ)

La Plata, 2014.

Introducción

Oswaldo O. Ron, Jorge L. Fridman y equipo

Este libro es uno de los productos del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza” (11/H573), desarrollado entre los años 2010 y 2013, radicado en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). A su vez, el proyecto se enmarca en el Programa Nacional de Incentivos a Docentes Investigadores¹, Secretaría de Políticas Universitarias, Subsecretaría de Gestión y Coordinación de PU, Ministerio de Educación de la Nación.

En ese marco desarrollamos intensas actividades relativas a la búsqueda, selección, análisis e interpretación de normativas, documentos, diseños curriculares de nivel², registros de clase, entrevistas, grupos de discusión, sin los cuales no hubiera sido posible lograr este producto. A la vez, la colaboración de los organismos, las instituciones y los profesores fueron claves para recolectar información y registrarla. Los datos aquí presentados son el resultado de un complejo

¹ El Programa de Incentivos D-I tiene como objetivo fomentar en las universidades nacionales las tareas de investigación y desarrollo integradas a la docencia para contribuir a promover la actividad científica, tecnológica y de transferencia a la comunidad. Las condiciones principales de participación son: poseer una categoría de docente investigador; participar en un proyecto de investigación acreditado y cumplir con requisitos docentes.

² Los materiales utilizados y señalados como diseños curriculares son los correspondientes a los diseños curriculares de Educación Física de la provincia de Buenos Aires, correspondiendo en este caso a los niveles Primario y Secundario.

trabajo de campo y de elaboración intelectual en el cual estuvieron comprometidos muchos actores.

Sin dudas el material que exponemos presenta, a trazo grueso, diversas miradas y distintas formas de presentarlas, describirlas, enunciarlas y también de interpretarlas. El lector no encontrará aquí univocidad de registros, de sentidos. Tampoco podrá hallar una definición cerrada ni determinante; por el contrario, verá que las perspectivas, las pinceladas, los trazos gruesos se integran y relacionan, y también por momentos se contraponen, en un aparente distanciamiento en los desarrollos de cada autor. Fue posible, sin embargo, distinguir aspectos generales que logran convivir con cuestiones de orden singular.

Forman parte de los modos de presentar los diversos productos diferentes maneras de experimentar la formalización de las ideas en un rol quizás extraño porque, sin dudas, genera extrañeza a los profesores habituados a la docencia que se inician en la investigación. Otros campos, otros profesionales tienen más allanado el camino de la investigación y de la producción científica, pues este ha sido transitado por tantos otros que sin dudas cooperan, quizás sin pretenderlo, en reconocer y validar modos de comunicación corrientes en sus prácticas. En nuestro caso, esta es la primera producción en investigación para muchos de los integrantes del equipo. Privilegiamos por eso los recorridos, respetamos desde ese reconocimiento las formas de comunicación que cada uno define, imaginando también que eso podría funcionar como manera de representar un proceso del propio campo. Así, algunos de los capítulos se desarrollan con formas narrativas más descriptivas y otros, en cambio, juegan a relacionar la información en una escritura más apegada a los materiales relevados. Del mismo modo, algunos textos convocan al diálogo a autores reconocidos y lejanos a nuestro campo. En todos los capítulos la Educación Física se hace presente, y con ella la comunidad profesional escolar. En todos los casos la escritura fue un desafío saludable.

Ciertamente, esta producción intenta reflejar los hallazgos y matices del conocimiento, de las prácticas, de las interpretaciones; de las maneras de decirlos y de hacerlos, los encuentros y desencuentros, visibles y hasta superpuestos, válidos y legitimados, practicados y requeridos. Por ello, un lector preocupado por husmear en términos

de huellas y fragmentos, continuidades o discontinuidades, esencias y univocidades, difícilmente encuentre aquí ayuda o material que le permita comprender lo que sucede en las escuelas con el *deporte*. Podrán observarse tensiones, relaciones, entretejidos casuales, entre muchas cosas posibles y, fundamentalmente, registros de enseñanza. Esto para nosotros ha devenido en lo central: mucha enseñanza, muchas situaciones de enseñanza, algo por cierto distante en nuestras representaciones e ideas iniciales cuando pensamos en el *deporte* como *contenido* en la escuela.

La estructura del libro fue pensada como una forma particular de mostrar algún mínimo armado artesanal, casi como queriendo imitar a los profesores en sus clases elaborando maneras alternativas, variables, que permitan conducir hacia el lugar al que se quiere llegar; en nuestro caso, a comunicar los resultados del estudio. Dicha estructura mantiene el tradicional armado por capítulos pero incorpora secciones a modo de partes, intentando articular desde las fuentes y materiales algunas interpretaciones y resultados logrados. Por supuesto que otras formas fueron consideradas, pero esta fue la que encontramos más adecuada a los fines de la comunicación pretendida.

El capítulo 1, “De recorridos, preguntas y respuestas”, cuya autoría es compartida por el director, el codirector y los profesores Ezequiel Cambor y Daniel Zambaglione, cumple la función de presentar el proyecto. En él se busca, a través del análisis de los discursos y las prácticas de los profesores en Educación Física que enseñan deportes en las instituciones escolares, señalar y reconocer las ideas y los conceptos que caracterizan y configuran a los deportes, como también sus relaciones 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, en tanto formas y vinculaciones posibles. También se indaga en las instituciones escolares con la finalidad de rastrear tanto los sentidos y significados que los profesores les otorgan al deporte y a su enseñanza como los principios y lógicas que los sostienen desde tres dimensiones centrales a las que provisoriamente denominaremos como “saber deportivo”, “saber enseñar” y “saber institucional”.

Todo ello luego de dar cuenta de un recorrido iniciado tiempo atrás que condujo a este presente de preguntas y respuestas que

guardan y logran sentidos en el marco de esos itinerarios transitados. En algunos casos los autores experimentaron todo este proceso desde sus inicios y hasta la actualidad, y en otros se fueron sumando en diferentes momentos de esta última instancia.

El capítulo no cierra inquietudes, no evita preguntas; tampoco pretende determinarlas. Se enuncian en él las preocupaciones del equipo como propias, sin pretender generalizarlas o interpretarlas como las únicas legítimas; por el contrario, se las plantea como algunas preguntas posibles, que interesaban al colectivo involucrado en el estudio.

La Parte 1—“De contenidos y enseñanzas”— incluye tres capítulos. El inicial (Cap. 2), “(Con)tenido en la escuela”, es de la autoría de Pablo Kopelovich. En él se presentan y desarrollan los contenidos abordados a la hora de enseñar los deportes en la escuela. Como parte del trabajo de construcción del mismo se analizaron textos referidos a las diferentes formas de entender el concepto “contenido”, las posiciones que refleja el Diseño Curricular con respecto a dicho concepto e informaciones obtenidas como parte del trabajo de campo, fundamentalmente entrevistas a especialistas que participaron en —o contribuyeron con— la construcción de los diseños curriculares, y grupos focales con profesores en Educación Física. A la vez, se trabajó principalmente la vinculación entre estos discursos.

El capítulo 3 —“De los saberes a la producción: un camino complejo”— cuya autora es Mirian Burga, señala que los deportes, en palabras de los profesores, son parte de sus propuestas de enseñanza en la escuela; también advierte que enseñarlos implica un saber constituido como producto de un proceso que involucra muy diversas *prácticas* significadas institucionalmente. A la vez, reitera que la Educación Física escolar en tanto campo, representa un saber específico y organizado de manera distintiva, por lo que está situada en condiciones particulares que la direccionan a intervenciones institucionalizadas que responden a ese tipo de contexto. Además, refiriéndose a los arquetipos de esta esfera de la educación, indica que se reconocen en una trama que vincularía muy distintos factores, como las normativas curriculares para la jurisdicción, los actores, la formación profesional, las características de la comunidad educativa, los discursos, la gestión y supervisión escolar. En ese sentido, el texto pretende conceptualizar en términos de

propiedades y dimensiones un “saber hacer” de la enseñanza de los deportes en la escuela.

El cuarto y último capítulo de esta parte, “Continuidad y secuenciación. El ‘orden’ en la enseñanza del deporte”, de Alejo Levoratti, tiene como objeto analizar las perspectivas y usos en torno al término *deporte* circulantes en los diseños y documentos curriculares y en un grupo de profesores en Educación Física que se desempeñan en escuelas del nivel secundario. En paralelo a ello se estudian y discuten las diferentes adjetivaciones alrededor del deporte y la construcción de una determinada idea de “orden” expresada en la necesidad de establecer una “racionalidad temporal” y un “orden secuencial progresivo” en la enseñanza de los deportes en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires.

La Parte 2, titulada “De escrituras, temas y planificaciones”, incluye dos capítulos: el 5, “Entre lo ajeno y lo protocolar en la escritura”, desarrollado por Guillermo Celentano, y el 6, “Entre el Diseño Curricular y las planificaciones”, cuya autoría es de Marcelo Husson.

El primero de ellos, a partir de reconocer el relato escrito de las prácticas de enseñanza de los profesores que enseñan deportes en la escuela, constituye y recupera una fuente de información abundante, disponible y elaborada por los propios actores, profesores en Educación Física, en la que en apariencia no surgirían inicialmente mediaciones, luego observadas y analizadas. En el capítulo se identifican algunos de los sentidos presentes en esas escrituras con la intención de descubrir interpretaciones y contribuir a una mejor comprensión de la enseñanza del deporte. Se observan dos modos de escritura: uno caracterizado por “lo común”, lo compartido; otro en el que el diseño predomina. En las líneas de desarrollo del texto se indagan las producciones que supone ese material escrito; vinculadas a su vez con registros de clases, entrevistas a los profesores cuyas clases fueron observadas, y grupos de discusión.

El segundo capítulo presenta el modo como se manifiesta y significa la enseñanza de la Educación Física en la escuela a partir de observar las relaciones entre el diseño curricular, en perspectiva teórica, y la práctica de los profesores; vinculando esa teoría y práctica con planificaciones docentes y los libros de temas de los mismos analizados a tal efecto.

La Parte 3, “De palabras y clases” —ciertamente la más extensa— se estructura en torno a cinco textos. Un primer desarrollo, el capítulo 7, “Sentidos, institución y saber docente sobre deportes en la escuela”, a cargo de José Fotia, presenta categorías y notas teóricas referidas al deporte y sus formas de enseñanza en clases de Educación Física de nivel secundario. El mismo resulta de un trabajo focalizado en registros de clases, entrevistas a docentes y a funcionarios del ámbito educativo, del análisis del grupo de discusión en el que se abordan estos temas y de los diseños curriculares de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

A este trabajo lo continúa el capítulo 8, “Diálogos en la enseñanza del deporte. Entre clases y entrevistas”, desarrollado por Fabián De Marziani. Aquí el autor aborda cómo se enseñan los deportes y los juegos deportivos en la escuela secundaria. Expone acerca de diferentes formas de enseñar y particularmente sobre algunos de los efectos que las mismas provocan en las clases de Educación Física en la escuela. Sus insumos centrales fueron los registros de observación no participante en escuelas de los niveles primario y secundario, entrevistas a profesores en Educación Física cuyas clases fueron observadas, grupos de discusión y material documental (diseños curriculares, resoluciones, circulares y planificaciones de los docentes).

En el capítulo 9, “La enseñanza de los deportes en palabras de los alumnos”, Marco Maiori toma como eje la consideración del alumno en relación con la enseñanza de los deportes dentro de las clases de Educación Física. Como señala en el texto, en innumerables situaciones se visualizan las voces de los jóvenes plasmadas tanto en los diseños curriculares como en las interpretaciones de los profesores del área. La participación de los alumnos se logra mediante encuestas y entrevistas en las que manifiestan y comparten sus reflexiones sobre el sentido de dichas prácticas y acerca de la Educación Física. He aquí un enfoque y una recuperación no pensada inicialmente como parte del proyecto ni considerada en él, pero que a la vez muestra una perspectiva —claramente ausente en los estudios e investigaciones realizadas en el campo— que necesita ser abordada.

El capítulo 10, “Los deportes en las clases”, presentado por Mar-

celo Husson, se propone mostrar, al menos en parte, cómo se manifiesta y significa la práctica y la enseñanza del deporte en el ámbito escolar a través de la observación de clases y del necesario entrecruzamiento de los dichos de los profesores en las entrevistas realizadas y en los grupos de discusión establecidos a tal efecto.

En el capítulo 11, “Escuela, deporte y género. De singularidades y diversidades”, Lorena Berdula procura describir cómo el concepto de género y sus modos se reflejan en las clases de Educación Física a través de la enseñanza de los deportes escolares. Esas prácticas, analizadas desde una perspectiva de género, en donde coexisten y conviven otras diversas prácticas, invisibilizan a las mujeres en la enseñanza de los deportes escolares o las reproducen en roles masculinos, desde un modelo en el cual se sobredimensiona la fuerza replicando estereotipos masculinos. Sin dudas, la autora observa y señala el valor de atravesar el contenido ‘deporte’ desde una perspectiva presente —la de género— que requiere de atención si pensamos en la enseñanza y el aprendizaje de los deportes escolares. En ese marco recupera el sentido y el lugar de la diversidad, los derechos y las oportunidades.

En la Parte 4, “De recorridos y encrucijadas”, el director y el codirector promueven en el capítulo 12 —“Características y particularidades en la enseñanza del deporte en la escuela”— un debate en torno al deporte como contenido escolar en el marco del equipo de trabajo, luego de haber avanzado en el desarrollo del estudio. La intención de compartir estas discusiones responde al interés de señalar aspectos y particularidades no tratados en los capítulos anteriores (y que, aun siendo tratados, pueden ser vistos con un matiz diferente en el calor del debate), sabiendo que lo que se dice en ese espacio refleja solo parcialmente los hallazgos y las formas de enseñar relevadas. Quizás el sentido central está dado en que las características y las particularidades señaladas resultan de los propios actores, quienes componen la situación de enseñanza en forma presencial o vivencial, despojados de las ataduras de la narrativas y “formalidades” discursivas o técnicas, con el único objeto de hacer posibles las clases, las prácticas, la enseñanza y los deportes en la escuela.

La Parte 5, “Palabras finales”, presenta a modo de cierre del libro “La enseñanza del deporte en la escuela, sus (entre)dichos y hechos”,

donde a trazo grueso se enuncian y describen conclusiones generales del proyecto, privilegiando aquellas que a juicio de los autores resultan más significativas.

Sin dudas los dichos refieren a los hechos y los hechos requieren de formas de decir, aun cuando en apariencia no lleguen a corresponderse plena y totalmente todo el tiempo.

Los invitamos a la lectura de nuestros escritos.

Capítulo 8

Diálogos en la enseñanza del deporte. Entre clases y entrevistas

Fabián A. De Marziani

Presentación

En este capítulo se abordará cómo se desarrolla la enseñanza de los deportes y los juegos deportivos en la escuela secundaria, en el marco del proyecto de investigación denominado “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”.¹

En el mismo se exponen diferentes contribuciones a efectos de descubrir las modalidades adoptadas para la enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física en la escuela. Para ello se llevaron a cabo observaciones no participantes en escuelas primarias y secundarias, entrevistas a profesores en Educación Física, grupos de discusión, y se trabajó con material documental (diseños curriculares, resoluciones, circulares y planificaciones de los docentes). A partir del entrecruzamiento y análisis de los datos obtenidos mediante estas fuentes de información se elaboraron diferentes niveles y tipos de conclusiones.

El presente capítulo se divide en cuatro apartados y conclusiones. El primero desarrolla y analiza las diferentes cuestiones y problemas que aparecen en la enseñanza y en el aprendizaje del deporte en la escuela. Aquí podemos observar cómo los profesores que han practi-

¹ El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”, código 11/H573, dirigido por el profesor Osvaldo Ron y codirigido por el profesor Jorge Fridman. Incluido en el programa de incentivos a la investigación.

cado deporte en su juventud tienen un mayor dominio de los saberes deportivos que aquellos que solo lo vieron en su paso por el profesorado. En el segundo apartado se percibe cómo los profesores proponen diferentes tipos de reglas, tácticas y técnicas para que la enseñanza sea un proceso participativo, abierto y flexible y para que los juegos sean más interactivos, fluidos y dinámicos. El siguiente aporta diálogos entre estrategias de intervención, en donde se considera que cuando enseñan deportes, los profesores construyen sus estrategias en función del contenido a enseñar y del resultado a alcanzar. Por último aparecen los diferentes momentos de la clase. En términos generales se encontró un mismo tipo de estructura, que puede variar en pequeños aspectos como el tiempo, intensidad, etc.

Diálogos entre enseñanza y aprendizaje

Inicialmente, el análisis de los datos nos llevó a interpretar que, en efecto, el “deporte” se enseña en la escuela, aunque se utilizan muy variadas formas para denominarlo. Analizadas en profundidad las observaciones y las entrevistas, así como los diálogos producidos en los grupos de discusión, constatamos que no existe una única manera de enseñar los deportes en la escuela, sino tantas como profesores. En todas las instancias, los docentes sostuvieron con convicción que los contenidos² que enseñan en una clase continúan en la clase siguiente.

Una lectura más detallada de los elementos de observación también permitió advertir que los profesores que cuentan con una biografía deportiva del deporte que enseñan en la escuela —porque lo practicaron o porque lo enseñan en otro ámbito— muestran un mayor dominio de los “saberes deportivos” que aquellos que solo lo experimentaron en su etapa de formación inicial en Educación Física.

² Los contenidos designan al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de las competencias previstas. Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondiente a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente (Stenhouse, 1991).

A su vez, cuando se analizaron los grupos de discusión se observó que algunos profesores se perfeccionaron con otros colegas que, además de enseñar en escuelas, también lo hacían en clubes; más aún cuando estos últimos experimentaron en el alto rendimiento, como es el caso de los seleccionados nacionales. Según los dichos de los propios profesores “lo aprendido en la formación de profesorado no alcanza para poder enseñarlo en la escuela”, “los grupos que conocen el deporte requieren de otros contenidos que en los profesorados no nos enseñaron”. Aunque no únicamente en este sentido: “los alumnos practican de formas diferentes, algunos exigen más conocimiento, otros más juego”, “los profesorados no nos enseñan a interpretar esta convivencia”. Estos son solo algunos de sus dichos, pues las formas de manifestar carencias de formación son expresadas de maneras muy distintas y también atendiendo a problemas diferentes.

En este marco prevalecen los sentidos otorgados, por lo que privilegiamos la diversidad frente a la opción tradicional de oposiciones o tensiones de pares conceptuales como podrían ser los de “saber” o “no saber” a secas, técnica o táctica, diversión o aburrimiento, analítico o global. Claramente observamos diversidad, evidente en las clases en las cuales los profesores enseñaban de acuerdo a cómo habían sido formados en sus profesorados y según su biografía deportiva.

En función de lo expresado en el grupo de discusión, en las entrevistas y en los registros de clases podemos afirmar que cada uno de ellos tiene en cuenta las diferentes potencialidades y experiencias que traen sus alumnos y los grupos que conforman. A partir de esa lectura, en tanto parte de las clases, desarrollan un abordaje didáctico particular, con estrategias pedagógicas que en ocasiones invitan a los alumnos a la construcción de saberes corporales, a relacionarse con los otros y con la clase. No obstante esto, no es un formato utilizado por la mayoría de los profesores observados. En ocasiones son estos elementos; en otras se privilegia la diversión, en algunas la enseñanza de técnicas; en otras más, la recreación.

Resultó significativo, frente a los discursos³ menos críticos —aunque se valen del término— de las prácticas, que muchos profesores propiciaban situaciones de aprendizaje motriz con actividades gru-

³ En este texto, los términos “discursos” y “prácticas” son utilizados en sentido coloquial.

pales en las cuales el acento se colocaba en la enseñanza deportiva y a la vez en la enseñanza entre los pares integrantes del grupo. Visiblemente los alumnos se ayudaban entre sí para aprender, dialogaban, intercambiaban; es decir, se sumergían en una dinámica que los involucraba y que los conducía a aprender con los otros. Podemos decir que en esas prácticas cobra especial importancia la propuesta de situaciones desde una perspectiva que en educación se llama enseñanza recíproca.

El siguiente fragmento extraído de una clase permite observar, en el registro de la misma, situaciones de enseñanza recíproca a partir de tareas conocidas y experimentadas con anterioridad:

El profesor dice: “(...) ahora voy a seleccionar a un alumno para que se encargue de dar la parte de elongación y flexibilidad de la entrada en calor. Bien (...) a ver, Saravia, por dónde vas a empezar. Le hacen caso al compañero (...) por favor! Cuando estamos trabajando la flexibilidad tenemos que decir qué músculo vamos a estirar, el tiempo que sostenemos y las repeticiones (...)”.

Interviene el alumno: “(...) Bueno, comenzamos por los gemelos, mantenemos 10” y cambiamos de pierna repetimos dos veces con cada pierna (después de mostrar el ejercicio recorre la clase y corrige a quienes considera que no realizan correctamente el mismo. Los alumnos realizan el ejercicio sin mediar más explicaciones). Luego seguimos con posteriores, igual que el anterior (...) Medrano trató de no flexionar la pierna! Así está mejor (...) cuando terminamos seguimos con los cuádriceps, después continuamos con los deltoides, Nicolás cruzá bien el brazo ¡así se estira mejor! (...) Por último pectorales, se ponen en parejas uno lleva los brazos hacia atrás y el otro trata de juntarle las palmas de las manos, repiten dos veces cada uno, mantienen 10”, tengan cuidado de no hacerle doler mucho al compañero (...)”.

Entendido esto como una forma de enseñanza, el intercambio de información, conceptos y datos, como también de apreciaciones acerca del desempeño realizado, la corrección y la ayuda mutua son privilegiadas y puestas en situación por el profesor y, en ese marco, extendidas a los propios alumnos. Así, las clases de Educación Física

se constituyen en espacios de encuentro y comunicación entre quienes participan, donde el grupo asume un papel central en los aprendizajes de sus participantes (DGCyE, 2010: 19).

En una de las entrevistas realizada al profesor, al preguntársele sobre qué era lo que más tenía en cuenta al momento de enseñar, hizo hincapié en que “(...) lo más importante es que los alumnos aprendan a respetar al compañero, a ser responsables y a construir, aceptar y respetar las reglas de los juegos que realizaban durante las clases (...)”. Además señaló que “(...) también tiene en cuenta, como contenido a enseñar una mejora de la motricidad de cada uno de acuerdo a sus posibilidades y a sus experiencias”.

Diálogos entre reglas, tácticas y técnicas

Con relación a las reglas, los textos de uso corriente en Educación Física hacen referencia a la construcción de las mismas como parte de un proceso deseable en términos educativos. Sin embargo, y en contradicción con esas tendencias actuales en educación, muchas veces el proceso no es planteado u organizado como una situación de enseñanza participativa y flexible, en la cual el alumno tiene la oportunidad de actuar libremente en su construcción con el grupo de clase y junto al profesor; por el contrario “se establecen como códigos rígidos que terminan convirtiéndose en obstaculizaciones del proceso ludomotor, lo que produce fatiga en la motivación y pérdida de entusiasmo en el alumno que desea aprender” (DGCyE, 2002: 55).

En los registros también se observó que los profesores hacían participar a los alumnos en la elaboración de las reglas. Esta construcción se experimenta y justifica como un proceso, el cual se apoya en consensos entre los alumnos y el profesor. En estos casos los alumnos alcanzaban un juego más fluido y dinámico con respecto a aquel en el cual las reglas eran impartidas solamente por el profesor: lograban un juego diferente. Particularmente se señala que estas reglas se constituían desde un nivel de flexibilidad que actuaba como facilitadora del desarrollo del juego, es decir, no obstaculizaba el proceso de aprendizaje. Un aspecto saliente, resultado de esa forma procesual y participativa, fue que la motivación y el entusiasmo se potenciaban.

En una de las entrevistas realizada a uno de los profesores ob-

servados, se le preguntó: “Cuando hablás de juego, ¿en qué estás pensando?”. El profesor respondió:

Lo pienso como un medio de socialización para incorporar determinadas reglas, ese juego que propongo está orientado al deporte que estoy enseñando, que pasa de ser de reglas flexibles a reglas cada vez más complejas para que se vaya haciendo lo más parecido al deporte practicado. Que las reglas sean flexibles, me sirve para que al pasar las clases los alumnos las vayan aprendiendo y sean lo más parecida al deporte enseñado.

Puede verse que la expectativa y el criterio desde el cual se define la intervención, si bien no coincide con lo que se observa, marca una orientación apoyada en la participación, a partir de la cual podrían pensarse relaciones de mutuo beneficio entre socialización, participación y motivación que no son habitualmente consideradas como parte de la teoría explicativa en el campo.

Luego se le repreguntó: “¿Qué características tienen esos juegos?”, y contestó:

Que son muy motivantes, llevan al logro de los objetivos planteados, son participativos, no queda nadie afuera, desarrollan el pensamiento táctico y además se busca que los alumnos respeten las reglas. A veces se consensuan las reglas con los alumnos y a veces las pongo yo, trato de orientarlos a las reglas propias del deporte.

Este proceso de construcción de las reglas resulta significativo en tanto compromete niveles de participación que efectivamente resultan provechosos y convenientes. A la luz de las clases y entrevistas, los mismos docentes y estudiantes lo destacan. No obstante, requiere dos condiciones: que los profesores reconozcan su valor —tanto en términos prácticos, por los usos posibles, como desde la valoración teórica— y que, como continuidad de esto último, la reflexión crítica sobre sus prácticas, demandada insistentemente por el discurso disciplinar actual, habilite la construcción teórica a partir de lo que en las prácticas se produce. En este proceso de reflexión tendrán que

rediseñar sus estrategias de enseñanza, mientras que a los alumnos les permitirá participar activamente del proceso de aprender.

En los registros de observación y en las entrevistas se advierte que la táctica es tomada como un medio para vencer al rival y resolver inteligentemente las diferentes situaciones que el juego va planteando; sin dudas acordamos, en términos generales. Es a partir de esto —los mismos docentes y sus alumnos hacen referencia a ello en las clases— que elaboran formas de comprensión de las situaciones de juego, interactuando entre ellos, principalmente entre compañeros. También utilizan la expresión “inteligentemente”. Esta forma de experimentar la clase y las prácticas, del mismo modo que la manera de decirlas, también está presente en el Diseño Curricular; quizás por ello surjan este tipo de coincidencias. Pensamos que existen puentes y lazos significativos entre los discursos y las prácticas, como también con las formas de exponerlo.

Por otra parte, y con respecto a las técnicas deportivas, en la perspectiva de los profesores observados estas adquieren significado si se ajustan a las posibilidades motrices del alumno. A la vez, siempre son presentadas en función de resolver los problemas que el juego va planteando, como una forma de corregir algún error que surge en la situación práctica mientras se juega. En los casos tratados, siempre se explica por qué realizarlas y también el cómo, o bien la forma de utilizarlas durante el desarrollo del juego. En las instancias de corrección, luego de un cierto tiempo de práctica, al observar que el error se corrige, los profesores indican retomar el juego inicial, momento en que evalúan si finalmente se supera el error. Una constante en este sentido fue que, de no corregirse el error durante el juego, se repetía el ejercicio de corrección hasta lograr el cambio esperado y así sucesivamente. Este modo de proceder, visto como una constante, refleja por un lado estilos rutinarios, pero a la vez formas de sistematización de la intervención con objetivos claros. No observamos que este origen refleje claramente una “forma espiralada” (Blazquez Sánchez, 1986) de intervención, aunque sí conocimiento de técnicas deportivas, de práctica deportiva, comprensión en cuanto a la organización de secuencias de intervención, valoración positiva de la relación entre las técnicas y las tácticas.

Tomando como referencia a los diseños curriculares podemos de-

cir que “Finalmente, entre todos los actores se evaluarán los niveles de logro alcanzados, las dificultades más comunes que se produjeron y a partir de ahí se establecerá el punto de partida para la clase siguiente” (DGCyE, 2010: 21).

En este punto es necesario señalar que nuestro estudio nos mostró una realidad de intervención que presentaba múltiples formas, muchas más que las que exhiben los textos, inclusive más que las que pensábamos estar preparados para relevar. Por ello, privilegiamos recuperar algunos de los más diversos aspectos presentes en las prácticas de intervención como forma de trasponer la recurrente crítica que se centra en valoraciones generalmente predeterminadas, dirigida a problemas establecidos a priori o presentes en los textos que circulan, en diseños curriculares que prevalecen aún sin ser los actualmente vigentes y en los discursos de la Educación Física académica. Sabemos que en este recorrido mucho queda por presentar y decir; no obstante, estos son señalamientos necesarios.

En esta modalidad de intervención, los profesores parecen estar atentos a diferentes emergentes y, a la vez, necesariamente, a los conflictos que surgen durante el desarrollo de las prácticas. Es claro que el marco general de la institución escolar y las situaciones sociales cotidianas no siempre permiten focalizar la intervención en estos conocimientos. Muchas veces estos temas pasan a un segundo lugar.⁴ No obstante, focalizándonos en la enseñanza de los deportes en la escuela, decimos que atentos a la corrección de errores y el análisis de las situaciones de práctica y juego, los profesores observados registran a modo de anotaciones la manera de jugar, la participación de cada alumno, las tácticas y las técnicas utilizadas.

Por lo general, luego de un tiempo de juego, los docentes reúnen a los alumnos, les preguntan por las tácticas y técnicas utilizadas, realizan una devolución acerca de lo observado y les proponen conformar “pequeños grupos” en los que deben sugerir o elegir una actividad en la que se apliquen las técnicas y tácticas ejercitadas durante la clase y en la cual se cometían errores o no se comprendía cómo resolverla.

⁴ No es nuestro objetivo analizar la institución escolar en relación con las tensiones que en ella se observan, con independencia de reconocer que estas inciden. Sabemos que los profesores enfrentan diversidad de problemas; nosotros mismos lo experimentamos cotidianamente.

Como conclusión de este apartado, transcribimos una frase extraída del Diseño Curricular, que dice:

Es preciso superar el “dictado de tareas”, donde los alumnos reproducen movimientos en forma acrítica y mecánica en función de la autoridad que el docente representa, o porque simplemente existen tradiciones deportivas o gimnásticas al respecto que propenden a esta reiteración (DGCyE, 2010: 22).

El decir del experto (en diseño de currículo; funcionario de Educación) asigna a esos diseños un valor superlativo, por momentos casi mágico. Los profesores repiten los términos que aparecen en esos documentos y suelen argumentar sobre sus prácticas intentando dar cuenta del conocimiento que tienen de estos. En los casos de nuestros registros podemos decir que los profesores y sus prácticas reflejan una proximidad significativa con estos discursos. Lo que no podemos afirmar es que esa proximidad sea una consecuencia de los diseños, como tampoco que los diseños sean una consecuencia de las prácticas de los profesores. Sin dudas sobre este punto resta investigar. No obstante, sí podemos afirmar que los profesores se esfuerzan por interpretar los diseños y por llevar estas interpretaciones a sus clases.

Diálogos entre estrategias de intervención

Según el Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior,

Se concibe como estrategia de enseñanza al conjunto de las formas de intervención que emplea el docente para propiciar el logro de saberes corporales, motrices y ludomotrices en ambientes diversos y establecidos en los objetivos. Estas estrategias hacen referencias a las consignas, las actividades de aprendizaje que propone, el modo en que se comunica con los alumnos, los lenguajes que utiliza, la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el acondicionamiento del medio, los recursos materiales, entre otros aspectos (DGCyE, 2010: 32).

A partir de ello, podemos decir que las estrategias de intervención

se construyen en función del contenido y del resultado a alcanzar en el mismo. Si pensamos en formas de reflejarse en las prácticas de Educación Física, la elaboración y/o la comprensión de las reglas y de las situaciones de juego, en la interacción con los compañeros, es una posibilidad. Observamos cómo distintos profesores, frente a un error —nuevamente de índole táctico, técnico— detienen la clase, realizan una pregunta sobre ese error e interactúan con los alumnos sobre el tema, sea para profundizarlo o para acercar herramientas u orientarlos en la búsqueda de la resolución correspondiente.

Los profesores que integraron el grupo de discusión coincidieron en que en las escuelas donde trabajan no están enseñando deporte en su sentido estricto; en sus palabras, enseñan un juego deportivo parecido. Además plantean que en esos juegos las reglas se construyen como tales a través de un proceso de reflexión y construcción entre los actores involucrados a fin de comprender el juego, “las lógicas del juego”. Contrariamente a nuestras creencias previas, estas expectativas se reflejan con claridad en las clases registradas.

En dichas clases observamos que la estrategia de enseñanza utilizada para que los alumnos alcancen saberes corporales referidos al voleibol —caso tratado por los profesores— nuevamente se orienta a la adquisición de saberes y dominios tácticos y técnicos, siempre vinculados a las prácticas realizadas y a los errores emergentes. Estos últimos son tratados durante la clase para su corrección; si el tiempo de la misma no alcanza, se continúa en la clase siguiente. Por lo general, los profesores retoman el problema, explican de forma oral y, si lo consideran necesario, muestran la técnica o la situación de las diversas formas en que estiman debería desarrollarse. Luego se pasa a volcar lo presentado dentro del marco de una actividad o juego y se repite la secuencia hasta superar el problema.

Sin embargo, y si bien destacamos aquí que la centralidad de las prácticas está en la ejecución de los saberes mencionados, no es menos importante señalar que un saber al que los profesores consideran relevante y al cual le asignan un valor significativo, es el trabajo con el grupo y la participación de los alumnos tanto en la formulación de propuestas cuanto en las discusiones relativas a la resolución de los problemas. Por momentos esos problemas parecen ser motrices; luego, en el desarrollo de la clase, se ve que eso es apa-

rente, pues cuando se comprende lo que se realiza y se interpretan las alternativas de resolución exploradas, esos problemas se resuelven o desaparecen.

Por ello, podemos decir que la técnica, la táctica y los errores no son solo eso ni son considerados de forma aislada. El proceso de intervención muestra preocupación por lograr que los alumnos signifiquen y desarrollen a partir de sus posibilidades, independientemente de las expectativas del diseño curricular, aun cuando el mismo diseño lo propone así.

Por otra parte, la posibilidad y las formas de acuerdo no siempre dependen de la voluntad del profesor o de los alumnos, ciertamente inciden muchos otros elementos. En ese sentido pueden mencionarse los instrumentos y materiales utilizados, los tiempos de aprendizaje, el contexto de intervención, las nuevas perspectivas de inclusión y respeto de las diferencias, los cambios producidos en la práctica como parte de las elaboraciones de los alumnos, las formas de participación, entre otros factores bien diversos. Una forma muy corriente es permitirse modificaciones en las reglas de la actividad, que fueron acordadas con anterioridad.

El escenario que prevalece en algunas prácticas docentes suele convertirlas en rutinas que abordan la enseñanza de la técnica, aislada del contexto de juego, imponiéndola como prerrequisito para jugar. Por otra parte, la construcción de la regla muchas veces, no es considerada como una situación de enseñanza participativa, abierta y flexible, donde el alumno tiene la oportunidad de actuar activamente en su construcción con el grupo de clase; por el contrario, se establecen como códigos rígidos que terminan convirtiéndose en obstaculizadores del proceso ludomotor, lo que produce fatiga en la motivación y pérdida de entusiasmo en el alumno que desea aprender. A partir de la necesidad de comprender la visión sobre los contenidos de enseñanza del deporte en la escuela, que se sustenta en los propósitos del área enunciados en el Diseño Curricular de la jurisdicción, se requiere del Profesor en Educación Física una profunda reflexión crítica sobre sus prácticas docentes, desde una nueva mirada filosófica, pedagógica y didáctica. Este proceso de reflexión conducirá a rediseñar las es-

trategias de enseñanza y al alumno le permitirá participar activamente del proceso, desde una nueva forma de aprender (DGCyE, 2002: 55).

Los juegos y actividades que presentan características o rasgos de deporte siempre se focalizan en el control de las situaciones posibles mediante reglas precisas y manifiestas, que además deben ser comprendidas por los practicantes y desarrolladas sin alteraciones; pero asimismo implican —casi siempre por necesidad— la modificación de la reglamentación oficial, también por lo general conocida y aceptada por todos. Estas modificaciones (en palabras de los profesores, “ajustes” o “adaptaciones”) surgen de la necesidad de, por una parte, hacer posible la práctica, y por otra, de “acercar” la propuesta a los intereses de los participantes. Este movimiento, estos “ajustes”, resultan de miradas e intenciones pedagógicas que están presentes en los diseños curriculares, en la Educación Física tradicional, y también en la “Educación Física crítica”. Bajo la misma justificación, diferentes perspectivas lo rescatan. Decimos esto porque generalmente se toman posiciones dogmáticas frente a estas situaciones. No obstante, los alumnos no parecen padecerlas, menos aún las cuestionan.

Por otra parte, los registros, los documentos y los profesores plantean que una estrategia de intervención necesita apoyarse en formas de proposición que permitan el desarrollo de diversidad de situaciones de enseñanza, variedad de opciones posibles, en torno al mismo objetivo: “Si quiero enseñar a saltar en largo, lo mejor que puedo hacer es presentar múltiples y variadas formas de salto, así los alumnos dominarán el salto, saltarán más y mejor (...)”. El argumento es que esa variedad permite más y mejor nivel de desarrollo de la habilidad motriz. La práctica, en cambio, muestra que la especificidad, la práctica específica, colabora con la comprensión y coopera con el aprendizaje. También muestra que permite una optimización del tiempo, ayuda a focalizar y concentrar. Sin dudas, este descubrimiento contradice muchos desarrollos y argumentos dados en la Educación Física y en los diseños curriculares. De algún modo también se aleja de principios propios de la educación psicomotriz y se acerca más a ciertos planteos de la Educación Física deportiva.

Los profesores organizan sus clases dando lugar a la participa-

ción de los alumnos, buscan su protagonismo en la organización y conducción de las actividades y juegos. En estas situaciones, cuando un alumno toma el control de la clase, los demás realizan y respetan las consignas. En ese contexto, si algún estudiante se equivoca, el profesor se acerca y corrige. Una particularidad vista es que las propuestas que los alumnos formulan siempre pueden ser realizadas por sus compañeros, aun las más complejas o difíciles de ejecutar. Observamos que en estas propuestas el clima de clase es muy favorable; el ánimo, la voluntad, la comunicación, los niveles de colaboración son significativamente positivos.

Es con este tipo de estrategias que los profesores trabajan las diferentes tareas que proponen, apoyándose en criterios como variabilidad, experimentación, intercambios de comunicación e ideas. En ese marco se promueve el respeto mutuo, la solidaridad, la cooperación, el esfuerzo compartido para el logro de un objetivo común, entre otros saberes y conocimientos posibles. Claramente los saberes de la Educación Física imponen otros saberes del orden social; en este punto es notorio que se encuentran con fluidez la Educación Física y conocimientos que constituyen cultura y que en general se interpretan como externos a ella. Por supuesto que aquí no podemos abordar en profundidad esto, sí mencionar que al considerarlo la Educación Física tiene la posibilidad de construir conocimiento y objetos generalmente no incluidos en el campo, por lo que se pierde parte de la producción y se naturaliza la reproducción de saberes, conocimientos, prácticas y campos que allí emergen.

Diálogos entre momentos de la clase

Puede decirse que, en términos generales, las clases guardan un mismo tipo de estructura, que puede variar en cuanto a tiempo de duración de cada momento, intensidades que se proponen en el desarrollo de las actividades, organización de los grupos, tipo y nivel de participación de los alumnos y de los profesores, entre otros. En su mayoría, las clases registradas se dividen en tres momentos bien diferenciados, aunque todos ellos dados en forma continuada y relacionados con los saberes impartidos, tipo de organización de los grupos y nivel de exigencia de los requerimientos hacia los alumnos.

Las clases se extienden por 120 minutos y se desarrollan una vez

por semana. Los profesores comienzan por lo común con el control de la asistencia, pasando lista. Luego continúan con explicaciones y presentación del tema, que son bien generales. En este primer momento se prosigue presentando, indicando o bien nombrando ejercicios y actividades que suponen trabajos de flexibilidad, elongación y resistencia aeróbica. La duración de esta primera etapa es de aproximadamente 25 - 30 minutos. En un segundo momento se avanza en el tratamiento del deporte, retomando aspectos abordados en clases anteriores y problemas pendientes relativos a la comprensión del mismo y la ejecución que ese nivel de juego propicia. En un tercer momento se analiza lo realizado durante la clase, se evacuan las dudas de los alumnos y también se retoma el trabajo de la flexibilidad.

En la primera parte o momento de la clase, el profesor presenta y explica las actividades a realizar en la segunda parte, dando a esta un carácter central. Luego de la explicación se inicia con trabajos focalizados, por lo general, en las capacidades condicionales. Fundamentalmente se proponen ejercicios y actividades orientadas o con acento en la flexibilidad y la resistencia aeróbica. A la vez, se dan como propias de esta parte la participación de los alumnos presentando o proponiendo ejercicios, actividades, juegos y hasta asumiendo la plena responsabilidad de conducirla. Por lo general, los alumnos asumen activamente el rol propuesto, mostrando dominio y conocimiento de condiciones a tener en cuenta como ubicación, uso de espacio, tonos de voz, mostraciones, correcciones y también de grupos musculares y ejercicios a proponer para cumplir con las exigencias del momento, principalmente vinculadas a la elongación. El tiempo de ejecución de los ejercicios y las repeticiones necesarias es consignado y determinado por el profesor previamente. Dentro de este mismo momento, más avanzada la clase, se inician —en palabras del profesor— las actividades con desplazamientos, que por lo general implican grandes o mayores desplazamientos que en los ejercicios anteriores; el docente interviene en mayor grado, corrigiendo los errores relacionados con técnicas de movimiento.

En esta primera etapa, algunas constantes relativas a la forma de presentar los ejercicios y actividades por parte de los alumnos que asumen el rol de conducción son, desde el punto de vista del uso del espacio, buscar un lugar central para asumirlo; utilizar términos

propios de la clase para presentar la propuesta —por ejemplo “elongamos gemelos”— acompañándolos siempre de una demostración, por lo general pertinente; el tono de voz, si bien es monocorde, resulta claro y adecuado: todos parecen escuchar sus palabras e indicaciones; los compañeros del alumno que conduce responden repitiendo los ejercicios indicados por este.

En particular, rescatamos estas constantes porque pudo observarse que resultan de formas aplicadas cotidianamente por los profesores, por lo cual los alumnos las repiten sin mayores complicaciones o contratiempos. Así, se constituyen como parte de la estructura, como hábitos de conducción, como formas de uso reforzadas en tanto los profesores manifiestan con mucha claridad que esas participaciones forman parte de la evaluación de la materia. Ciertamente lo observado nos sorprende, pues suele decirse que la Educación Física escolar no transmite estos conocimientos, más bien se apoya en los relativos a manifestaciones corporales.

Otra constante observada es el marco de respeto y cuidado que esta forma de inclusión de los alumnos genera en el grupo de pares.

Si bien el acento de la descripción está puesto en lo hecho por los alumnos, constantemente los profesores recorren la clase haciendo indicaciones y corrigiendo a los practicantes. También coordinan la participación y el orden de intervención de los diferentes alumnos que asumen el rol de conducción. Por lo general, los cambios se dan cuando se concluye con un trabajo determinado (elongación de grupos musculares o movilidad articular), momento en el que se requiere o propone la participación de otro alumno. La designación o propuesta siempre se plantea como parte de la misma clase, siempre sucede en el momento, no se constituye como tarea para otra clase.

Con relación a las pautas de ejecución, los profesores determinan los tiempos de realización y señalan los aspectos técnicos centrales o formas de desplazamiento sobre los cuales concentrar la atención. También se varía en cuanto a los tiempos, a la permanencia en el rol de conducción: con ello los profesores logran dar una dinámica determinada a sus prácticas. Así, suele suceder que un alumno propone la actividad, se lleva a cabo y luego se elige a otro para que realice una diferente. También los profesores “entran” y “salen” de la conducción de la clase, acompañando, sugiriendo, sumando formas de ejecución

y requerimientos. En este momento, la participación de los docentes muta desde menores niveles de exposición hacia mayor intervención. En sus palabras, “la complejidad de los temas y de las capacidades a desarrollar hace que al momento de avanzar en trabajos específicos como lo es la resistencia aeróbica la conducción de la clase pase a manos del profesor”. Una pregunta formulada a los profesores fue qué es lo que determina el límite de participación de los alumnos en estos casos, y por lo general la respuesta estuvo más relacionada con el tiempo de realización que con la complejidad del tema o el tipo de conocimiento involucrado.

Este momento o parte nunca excedió de los 25 minutos aproximadamente, sobre un total de 120 minutos de clase. Es evidente que la extensión de tiempo de la clase habilita formas de participación diferente por parte de los estudiantes. Claramente, el tiempo de clase es un factor que incide en la forma de organizarla y también en la manera de proponer el conocimiento.

Finalizado este, el profesor da inicio al segundo momento de la clase, que se caracteriza por centrarse en el tratamiento de lo que los docentes definen como el contenido principal. Por lo general esta parte implica propuestas centradas en profundizar aspectos técnicos o tácticos.

Esta necesidad de “mejora” resulta de análisis o evaluaciones realizadas a partir de situaciones de clases anteriores, y principalmente consideradas en el marco del juego de deportes determinados (en nuestro caso, el voleibol). Se retoman los errores con muy diferentes actividades, ejercitaciones o juegos orientados a corregirlos. Con respecto a esto, algunas consideraciones sobre lo observado: las actividades se estructuran en un marco situado en el juego o bien como ejercicio particular, también con combinaciones de estos; los tiempos de prácticas por lo general se extienden hasta la aparente resolución, aunque muchas veces se privilegia la fijación de lo corregido.

Lo observado en la mayoría de las clases es que cuando algunos alumnos no pueden realizar bien un ejercicio, el profesor detiene la clase, pregunta cómo se tenía que hacer determinada técnica o táctica, los alumnos responden cómo se debía ejecutar, y vuelven a realizarla; algunos resuelven sus errores con diferentes indicaciones, aunque los tiempos de resolución son siempre diferentes.

Aquí se nota la actitud de cada alumno: aquellos que tienen más actitud resuelven más rápido que los que tienen menos, y esto después se advierte cuando se pasa a jugar al voleibol.

En esta primera parte de la etapa central de las clases se trata no solamente de corregir contenidos técnicos, sino también se llevan a cabo diferentes juegos de dos versus dos o de tres versus tres para corregir distintos aspectos tácticos. Con estos juegos el profesor intenta que los alumnos se puedan ubicar mejor dentro del espacio de juego, puedan colaborar más con los compañeros y entiendan cuándo tienen que rotar y para qué sirven las distintas ubicaciones dentro de la cancha. También los utiliza para que puedan realizar la recepción, el armado y el remate, base de este deporte, según lo dicho por el profesor.

En estos juegos deportivos, en los cuales el espacio y la cantidad de jugadores se reducen, el docente busca que los alumnos tengan más contacto con el elemento de juego, pasen muchas veces por las distintas posiciones dentro de la cancha, para entender mejor la lógica y estructura del mismo. En cuanto a las reglas, son flexibles, pues así se logra que se entiendan mejor para que el juego sea más dinámico y fluido.

Si no se corrigen los errores, el profesor detiene nuevamente la clase, vuelve a explicar la ejercitación o el problema surgido en el juego, pregunta si se entiende, se retoma lo que se venía haciendo, y así sucesivamente.

Lo que se constata es que los tiempos individuales de los alumnos para poder apropiarse de nuevos aprendizajes motrices son muy diferentes, y dependen tanto de sus experiencias anteriores como de la actitud y motivación personal de cada uno. Lo llamativo que se veía en las observaciones, es que aquel que tenía más actitud también era el que poseía más experiencia motriz, y que mejoraba más (y más rápido) que aquellos con menos experiencia motriz y menor actitud.

Esto era más notorio y sobresalía más en los juegos y en las ejercitaciones. En los juegos algunos alumnos se quedaban quietos en el lugar y no realizaban ningún tipo de desplazamiento a pesar de las indicaciones de los compañeros y del profesor; solamente contactaban la pelota cuando les llegaba directamente, y a veces ni así lo hacían.

Una vez realizadas las actividades para mejorar los diferentes as-

pectos técnicos y también los juegos, el profesor forma grupos de seis alumnos cada uno para jugar al voleibol. En este momento realiza diferentes indicaciones orientadas a jugar mejor. Explica las reglas, la mayoría propias del voleibol, y luego aclara que lo realizado en la parte anterior tiene que llevarse a cabo durante el partido. También explica las distintas posiciones dentro del campo de juego (que se juega con tres delanteros que son los que están más cerca de la red y tres zagueros que son quienes se ubican más alejados de la misma), además de exponer muy sintéticamente la función de cada jugador.

Luego de estas aclaraciones se comienza a jugar, y al primer error el profesor detiene el juego, realiza una pregunta con relación a este, espera la respuesta de los alumnos para ver si se entendió la resolución del error, explica cómo corregirlo y se continúa con el partido.

En las diferentes clases observadas, el juego siempre se detiene; algunas veces más, otras menos, dependiendo de los alumnos, del estado de la cancha, del clima (si hay mucho viento o no, por ejemplo) ya que las clases se desarrollan al aire libre.

Los errores que no se pueden corregir en el mismo juego, aun después de la explicación del profesor, son retomados en la clase siguiente, y mediante alguna actividad, ejercitación o juego se trata de corregirlos. Después de un determinado tiempo de práctica, el profesor les propone a los alumnos aplicar esas correcciones durante un partido de voleibol de seis versus seis. Algunos alumnos lo pueden hacer, pero a otros les cuesta un poco más, aunque después de un tiempo lo logran.

En la etapa final de la clase, el profesor retoma los errores surgidos durante el partido, explica qué hacer para no repetirlos, pregunta si tienen dudas sobre lo realizado en la clase con relación a las reglas, las tácticas o las técnicas, e indica que en la clase siguiente volverán sobre los errores y tratarán de corregirlos. También utiliza algunos minutos (entre cinco y diez) de esta parte para que los alumnos ejecuten distintos ejercicios de flexibilidad de los grupos musculares más trabajados durante la clase, para luego ir todos juntos hacia la escuela.

Conclusiones

Podemos arribar a las siguientes conclusiones:

- Durante las clases registradas se observó que no se llevaron a cabo prácticas rutinarias y repetitivas para la mejora de la técnica aislada de la situación de juego, sino que siempre se tuvo en cuenta la variabilidad de la práctica, la cual consiste en desarrollar clases en las cuales las actividades cambien para no producir acostumbamiento y aburrimiento.
- En el grupo de discusión, en entrevistas y en las observaciones se constató que el deporte es definido de maneras muy diferentes, pero la mayoría de los profesores coinciden en que las reglas y la competencia son las que lo caracterizan.
- Los alumnos no participan de la decisión de practicar un deporte; son los profesores y la escuela los que determinan cuál se practica, a partir de su infraestructura o tradición.
- Las propuestas, los juegos y las actividades buscaron facilitar la participación de todos los alumnos de acuerdo a sus posibilidades motrices.
- En lo observado se comprobó que la mayoría de los profesores no organiza competencias deportivas entre escuelas o entre grados de la misma escuela.
- Las clases se estructuran en tres momentos; cada uno de ellos responde —siguiendo el esquema propuesto por la gimnasia escolar— a tratamientos particulares y específicos, y siempre se encuentran vinculados entre sí.
- Las clases suelen seguir líneas de trabajo que se mantienen (al menos en la totalidad de las observadas en cada caso): pueden caracterizarse por mostrar mayor presencia de juegos, más ejercicios, más estructuradas, menos analíticas, más centradas en el orden táctico, etc.

Con esta breve descripción intentamos dar cuenta de toda la información que se obtuvo durante la realización del proyecto en lo que concierne al análisis de clases, entrevistas y grupo de discusión, entre otros.

Bibliografía

- DGCyE (2002). *Aportes para la construcción curricular del área de Educación Física*. Tomo 1. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Ciclo

Superior. ES 4. Educación Física. La Plata: DGCyE.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum.*

Madrid: Ediciones Morata.

Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo.*

Madrid: Ediciones Martínez Roca.

Anexo

<p>Chicos el golpe de abajo, se acuerdan: ¿con que parte del brazo se le pegaba? (con los antebrazos) muy bien, entonces porque no lo hacen. (Dale cagón, rematá), (muy bien tata), (pasa que estamos armados para el ojete), (6-2 profe), 3-6, vamos (como profe, si yo metí seis con el saque), (dos veces no me sale), (está peor que yo ese). Dale saca, están mal ubicados porque no pueden armar el juego, 8-6, dale saca, 7-8. (Mía), (vení tata), (vamos colo), 11-8, (acá imbécil), (mía), (para que la pedís si se te va a ir para atrás), (por abajo la pelota), (yo falte la clase pasada profe), 15-8.</p>	<p>El partido es muy desordenado, les cuesta mucho la recepción y el armado del juego, para luego poder definir el punto.</p>
<p>La final a 10 tantos, ganaron uno cada uno. (Vamos dale mongólico), (profe porque hay cuatro defendiendo), no pasa nada pueden hacerlo, (colo pasala), (mía), (uy que hijo de puta), (la hubieras dejado) 1-1, ustedes no rotan, rotan ellos, 2-1. Elías saca y metete adentro de la cancha, 2-2. (Me mata el sol), (Luis así no), (sos un muerto), (cerrá el orto). La boca chicos, que no están en una cancha de fútbol. (Perdón profe), (vos tata dale), 3-2, (dale por Dios), (tata dale vos sabes) 3-3, (buena dale) 4-4, dale vamos a jugar 4-5, (dale Elías), 4-6. Vos podes ir a buscarla afuera si tu compañero la tiró, 5-6, vamos dale, 6-6, (dale vamos, recibí bien). Así pones los brazos, no los flexiones, 7-6 (arriba), (pero loco armen), (pegale), (profe me puedo pasar al otro equipo), 7-7. Armen dale vamos 8-7. Vamos que falta poco, 8-8. Puede sacar de ahí. Sí, 9-8. (Hagan un saque como la gente), 10-8.</p>	<p>Un alumno le dice al profesor si puede sacar de cualquier la de la línea final de la cancha de vóley.</p>
<p>P.P.: vengan, escuchen una cosa, ahora vamos a jugar un ratito al fútbol, pero lo que vamos a hacer es dos tiempos de 10 minutos, el equipo que ganó al vóley va a ir ganando 1 a 0. (el fútbol profe)</p>	<p>Algunos alumnos toman agua de una botella que trajo el profesor y los demás se trasladan a 20 metros a una cancha de fútbol.</p>
<p>(Está buenísima la pelota), (profe tiene para inflarla), el profesor marca la cancha con conos, al finalizar, saca de un bolso una tarjeta amarilla y otra roja, (trajo las tarjetas profe), (a ver como son), mientras el profesor infla la pelota, la cancha es de aproximadamente 35 x 25 metros. El profesor le muestra las tarjetas a un alumno y le explica cómo se completan.</p>	<p>El profesor hace de árbitro, tiene silbato y las tarjetas.</p>
<p>P.P.: saca el equipo que perdió al vóley. Juegan 6 contra 5, 2 tiempos de 10 minutos. Que pasó Bonino (profe la primera que toco y me doblo el pié), el lateral lo hacemos con el pié (tuya, tranquilo Tata), (saca con la mano pelotudo), (dale reventala).</p>	<p>Casi ni se producen infracciones fuertes, durante el partido de fútbol.</p>
<p>P.P.: mal hecho el lateral, expliqué que se hacía con el pié, para el otro equipo. (Es re chico el arco). Agrándalo un poquito, ahí está. (Pasala, dale, no jugas solo), (se desinflató la pelota), (pasala).</p>	
<p>P.P.: no, cobro yo (me rompiste un huevo, pero puedo seguir), (arquero agarrala con la mano), (Franco pasala, boludo), (te voy a partir la cara). Gol 1 a 1. Escuchen el que pierde el partido junta todo el material. Vidal tranquilo con el vocabulario. De vuelta, saca. Gol 2 a 1. (Salí la concha tuya, como quiere que no patee mire como me va). Saque de arco (que tenes un calefón en la pata). Gol 2 a 2. (Que mal está parado mi equipo), (vamos Juan reventá),</p>	

(vamos bien, salimos), (tranquilo tata).

El profesor se acerca a dos alumnos que están sentados (le pegué sin querer), se levantan y siguen jugando. El arquero sacó una pelota impresionante. (Cuanto falta profe). Terminó el primer tiempo, cambiamos de arco y descansamos un poquito.

Sobre los autores

Lorena Irene Berdula

Profesora en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Maestrando en Deportes, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Especialista en Enseñanza del Fútbol y Trabajos en Clave de Géneros. Profesora en la Cátedra de Educación Física 4, en los “Seminarios de Enseñanza del Fútbol” (2003 y continúa) y “Representaciones de géneros en la enseñanza de la Educación Física”. (2012 y continúa). Jefa de trabajos Prácticos de la Cátedra de Educación Física 4 (2010 y continúa), FaHCE-UNLP. Entrenadora Nacional de Fútbol, Escuela “Adolfo Pedernera”, Asociación de Fútbol Argentina. Entrenadora de la Primer Selección de Fútbol Femenino de la Universidad Nacional de La Plata (2013). Profesora en Educación Física en los Niveles Primario y Secundario, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Capacitadora en canotaje y kayakismo de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (2011 y continúa). Directora del proyecto de extensión: “Descociendo géneros, el Fútbol Femenino es una realidad” (2010). Integrante del Proyecto de Investigación “Educación Física y escuela: qué enseña la Educación Física cuando enseña” (2014-2015), UNLP.

Mirian Lilian Burga.

Profesora en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Diplomado en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO. Maestrando en Deportes (UNLP). Especialista en Deportes Alternativos y Gestión Deportiva. Ayudante Diplomado en las asignaturas Educación Física 1 y 2 (UNLP). Capacitadora de la Dirección de Educación Física (DGCyE). Profesora de la Orientación en Educación Física (DGCyE). Presidente en Asociación korfball Argen-

tina. Directora en la Comisión de Juegos y Deportes Alternativos de Argentina. Publicaciones: “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. Investigador en “Educación Física y escuela: ¿Qué enseña la Educación Física cuando enseña?”, IdIHCS (UNLP-CO-NICET). Coordinadora de Proyectos de Extensión Universitaria (2000-2005) en Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y Fahce (UNLP).

Ezequiel Pablo Camblor

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto (Ordinario) de la asignatura Tecnología informática aplicada a la Educación Física y Ayudante Diplomado (Ordinario) de la asignatura Educación Física 5, Eje Organización de torneos y eventos, carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física (Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP). Codirector de la Revista Educación Física y Ciencia y 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 investigación sobre Propuestas corporales en la ciudad de La Plata y sobre Educación Física y escuela. Participación en proyecto de Voluntariado Universitario (SPU) “Una comunidad virtual para la escuela”

Guillermo Raúl Celentano

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Especializando en Docencia Universitaria, tema Enseñanza de Deportes – Resolución pacífica de conflictos y cultura de paz. Jefe de Trabajos Prácticos (Ordinario) de la asignatura Teoría de la Educación Física 1 y Ayudante Diplomado (Ordinario) de la asignatura Educación Física 1, carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física (Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP). Coordinador para la región 1 del Plan FINES Dirección General de Escuelas y Cultura Años, 2010-2011- Profesor de Educación Física de escuelas

de Educación Secundaria desde el año 1988, continúa. Entrenador Nacional de Softbol. Árbitro de Softbol. Autor de Capítulos en el Libro “La Educación Física de los Otros” Editorial al Margen y de dos entradas para el “Diccionario Crítico de la Educación Física Académica”. Integrante en diversos equipos de investigación. Autor y co-autor 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 del softbol federado de la Universidad Nacional La Plata años 2002-2011. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación Física y escuela: qué enseña la Educación Física cuando enseña” (2014-2015), UNLP.

Fabián De Marziani.

Profesor en Educación Física (UNLP). Magister en deporte de la Maestría en Deporte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura Educación Física 2, DEF, FaHCE-UNLP. Actualmente integrante del proyecto de investigación: “Educación Física y escuela: qué enseña la educación física cuando enseña”, 2014-2015. Miembro de Comisiones Asesoras de concurso convocado por Universidad Nacional de La Plata (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Autor de trabajos referidos a educación física escolar, deporte, identidad disciplinar en revistas de Educación Física. Profesor en Cursos y Seminarios organizados por instituciones de la Provincia de Buenos Aires y la UNLP. Ponente y coordinador de paneles en eventos nacionales e internacionales de la educación física, educación e investigación.

José Antonio Fotia

Profesor en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Didáctica de la Educación Física y de los deportes. Prof. Titular de la asignatura Educación Física 3, Universidad Nacional de La Plata. Integrante del Registro de Expertos en Deporte, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de la República Argentina. Publicaciones: “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 Fridman.

Profesor en Educación Física (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP). Ex-Titular ordinario de la asignatura Teoría de la Educación Física 4 en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la misma Unidad Académica. Expositor en diversos eventos académicos. Jurado de concursos en diversas universidades del país. Ex-evaluador de proyectos de extensión (UNLP). Autor de diversos artículos y capítulos de libros. Integrante de numerosos proyectos de investigación desde 1998; co-director del Proyecto de Investigación “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza” (2010-2013), co-director 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 Husson

Profesor en Educación Física. Egresado de la FaHCE - UNLP. Ayudante Diplomado del Eje Gimnasia 1 y Gimnasia 2, FaHCE, UNLP; Profesor en Educación Física en escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Co Autor del artículo, con referato, revista “Educación Física y Ciencia” de la FaHCE, UNLP. ISSN: 15140105, N° 13 del 2011. Página 49. Título: “Los problemas de las Gimnasias”. Autor del artículo, con referato, revista “Educación Física y Ciencia”, FaHCE, UNLP. ISSN: 15140105. N° 11 del año 2009. Página 51, título: “Aportes para una propuesta de interés desde la gimnasia síntesis”. Proyectos de investigación: “Educación Física y Escuela: Contenidos Escolares y Enseñanza” (2010-2013). (AEIEF-IdICS-UNLP-CONICET). “Educación Física y Escuela: ¿Qué enseña la Educación Física cuando enseña?” (2014-2015) (AEIEF-IdIHCS-UNLP-CONICET). “Los Discursos de la Enseñanza de las Prácticas Corporales” (CIMeCS-IdIHCS- FaHCE-UNLP).

Pablo Kopelovich.

Profesor y Licenciado en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Maestrando en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Asignatura Educación Física, nivel primario - Dirección General de Escuelas. Ayudante diplomado del Curso Introdutorio a las Carreras de Educación Física (CICEF) - Universidad Nacional de La Plata. Publicaciones: “Propuestas desde la Educación frente a la concepción de cuerpo imperante en los Medios Masivos de Comunicación. Desafíos actuales para la Escuela” (2013), “La higiene en la Revista de medicina aplicada a los deportes, educación física y trabajo (1935-1940)” (2013). Investigación: enseñanza de Educación Física en la escuela, Universidad Nacional de La Plata.

Alejo Levoratti.

Profesor y Licenciado en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magíster en Antropología Social por el IDES-IDAES/Universidad Nacional de San Martín. Estudiante del Doctorado con mención en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes. Investiga sobre temas ligados a la incorporación del deporte y los profesores en educación física en políticas públicas y a la formación básica y configuración profesional de los profesores en educación física. Becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires. Ayudante diplomado de la cátedra de Metodología de la investigación en Educación Física en la UNLP.

Marco Maiori.

Profesor en Educación Física (UNLP). Posgrado en Rehabilitación por el Ejercicio por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Maestrando y Doctorando en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becario en investigación por la mencionada Universidad con temas relacionados a las políticas públicas en las que se incorpora a los jóvenes, ya sea en salud como así también en cultura y educación. Ayudante diplomado de la asignatura Educación Física 1 de la carrera de Educación Física en la UNLP. Publicaciones: “La actividad física como promotor de salud. Análisis de políticas públicas destinadas a la problemática de la salud en el territorio de la provincia de Buenos Aires, Argentina”. (2014), “Adolescentes y políti-

cas públicas implementadas sobre hábitos saludables” (2013). Integrante de proyectos de investigación y extensión en la UNLP.

Osvaldo Omar Ron

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Ciencias Sociales, UNLP. Profesor Titular (Ordinario) de la asignatura Educación Física 2 y Profesor del Seminario “Elaboración de Proyectos de Investigación en Educación Física”, carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física (Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP). Publicaciones, capítulos de libro: “Miradas sobre la Formación Docente en Educación Física, en: Investigaciones en la Educación Física que viene siendo”, Editado por Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina (2010), “Actividad física y salud (...) prioridades de nuestro tiempo!” en: Cachorro, G. y Salazar, C., La Educación Física Argenmex. Temas y posiciones, Editado por Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Secretaría de Extensión, UNLP, Buenos Aires, Argentina (2010), “Desafíos académicos de la Educación Física”, en: Rev. Ímpetus, Universidad de Llanos, Colombia (2012). Director de Proyecto de Investigación Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza (2010-2013) y del Proyecto de Investigación “Educación Física y escuela: qué enseña la Educación Física cuando enseña” (2014-2015), UNLP.

Daniel Zambaglione

Profesor en Educación Física y Magister en Educación Corporal (UNLP). Profesor Adjunto de Metodología de la Investigación en Educación física (UNLP). Dicta seminario de Educación Física en Contextos de Encierro. Director de la red Latinoamericana de Deporte y Recreación para la Inclusión Social. Publicaciones: “El aguante en el cuerpo: construcción de identidad de los hinchas de un club de fútbol argentino”, ISBN 978-987-27087-0-2, 2011. “Estudios socioculturales del deporte: desarrollos, tránsitos y miradas, en Memorias del 1er Encuentro Nacional de Estudios Socioculturales del Deporte, en coautoría, 2011. “Los Mamushkas: cuerpos intervenidos, cuerpos encapsulados. La construcción del cuerpo encarcelado”, ISSN 2011 - 4680, en coautoría, 2012. 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: el deporte como contenido y su enseñanza” (11/H573, 2010-2013), radicado en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP-CONICET).

Su título refleja uno de los puntos de arribo de cuatro años de intensas actividades relativas a la búsqueda, selección, análisis e interpretación de normativas, documentos, diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires, registros de clase, entrevistas, grupos de discusión, desde los cuales se desarrolló el estudio.

Las cinco partes que constituyen su estructura son reflejo de la multiplicidad de miradas de los integrantes del equipo en torno a objetos principales de la investigación. (Entre)dichos y hechos no solamente expresa descubrimientos y lo recogido en las tareas de campo también los encuentros y desencuentros dentro del propio equipo. Por ello, con seguridad la lectura permitirá también descubrir entrecruzamientos de variadas y diversas matrices teóricas subyacentes.

ISBN 978-950-34-1248-0

DMF

Diálogos en Educación Física

IdIHCS Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales
CONICET
UNLP
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN