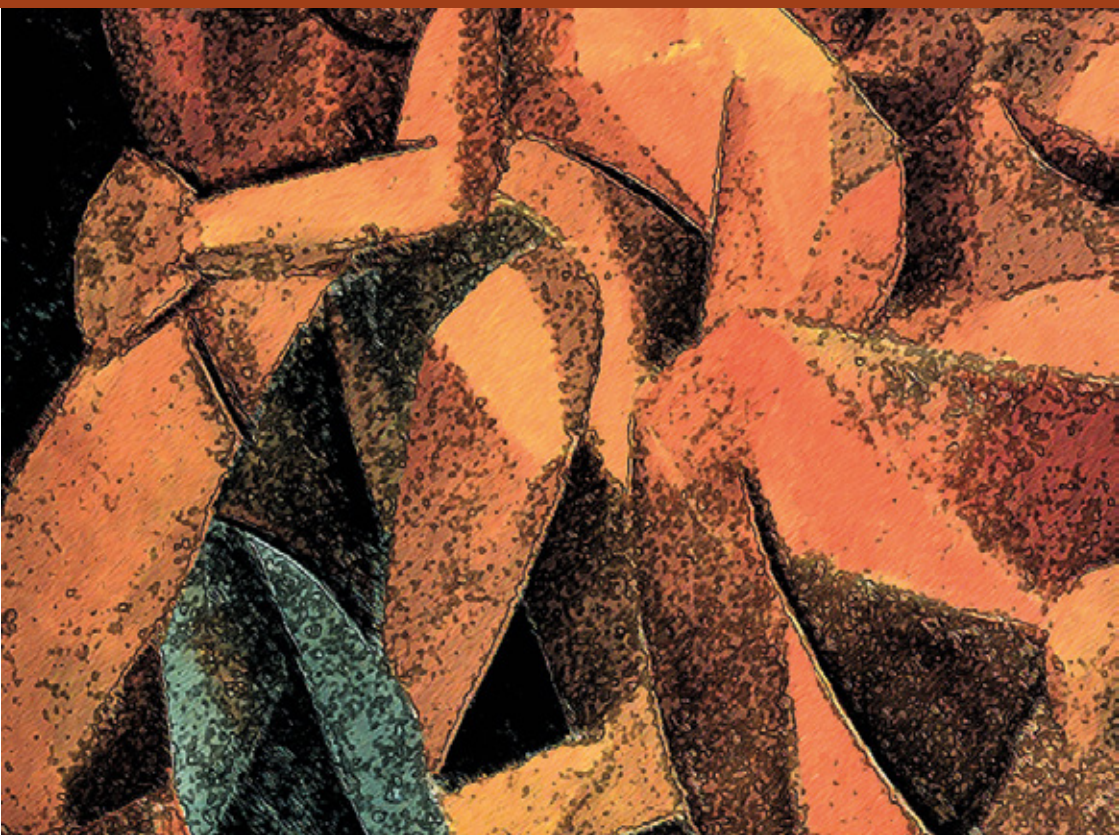


Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

**Actas del Primer Encuentro
Cuerpo, educación y sociedad**
Debates en torno al cuerpo

Carolina Escudero
(coordinadora)



ACTAS DEL I ENCUENTRO CUERPO, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Debates en torno al cuerpo

Ensenada, 7 al 9 de noviembre de 2016

Carolina Escudero
(coordinadora)

Edición: Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión

Diseño: D.C.V. Celeste Marzetti

Tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Natalia Corbellini

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2018 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1663-1

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 33

Cita sugerida: Escudero, C., (Coord.). (2018). Actas del Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad: Debates en torno al cuerpo (2016 : Enseñada). La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 33). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/110>



Licencia Creative Commons 4.0.

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

Decana

Dra. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Índice

Debates en torno al cuerpo	
<i>Carolina Escudero</i>	13
PARTE I	19
Problematizar la enseñanza del contenido Gimnasia en la escuela	
<i>María Laura Pagola</i>	21
La disponibilidad corporal del docente de jardín maternal	
<i>Graciela Tabak</i>	29
Prácticas educativas expresivas e inclusivas en escuelas de la Cuenca Matanza Riachuelo	
<i>Javier Augusto Nicoletti y Gloria Campomar</i>	41
La Educación Física [in] enseñable. Una revisión de los contenidos escolares	
<i>Gastón Esteban Meneses</i>	49
La escuela como espacio político y social.	
La enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva inclusiva	
<i>Andrea Anahí Rodríguez y Mirian Viviana Piancazzo</i>	63
Elaboración de un cuestionario para analizar la sistematización de trayectorias y prácticas de los docentes de Educación Física en la ciudad de La Plata	
<i>Norma Beatriz Rodriguez, Iván Galvani, María Teresa Oltolina Giordarno y Cecilia Taladriz</i>	73
PARTE II	85

<u>El poder de la Performance (o una posible alternativa de visibilizar lo invisible)</u>	
<i>Norma Ambrosini</i>	87
<u>Expresión Corporal: Aportes desde un lenguaje del arte y el movimiento a la Educación Ambiental</u>	
<i>Andrea Coido</i>	107
<u>La danza se esconde a la vista</u>	
<i>Sofía Kauer</i>	117
<u>Poéticas en la danza de Rosario</u>	
<i>Marcela Masetti</i>	127
<u>La Danza en la Contemporaneidad:De lo Técnico a lo Dramatúrgica</u>	
<i>Daniel Andrés Romero Dávila</i>	141
<u>CO.CRE.AR. Experiencias innovadoras en un proyecto de educación artística</u>	
<i>María José Sesma y Silvia Dahlquist</i>	153
<u>¡Yo bailo cumbia, solo cuando voy a escucharla al boliche!</u>	
<i>Guillermo Sebastián Tarasewicz Benítez</i>	165
<u>La vida en Ciudad Bolívar vista desde la Cultura Urbana del Hip Hop</u>	
<i>Fernando Infante Arias</i>	179
<u>Bailando donde se enseña a bailar: una experiencia de trabajo de campo</u>	
<i>Diana Milstein y Rolando Schnaidler</i>	189
<u>Musicalidad comunicativa y prácticas musicales: resignificando el papel del cuerpo</u>	
<i>Isabel C. Martínez y Mónica Valles</i>	201
<u>El baile social del tango en escena: reflexiones sobre las performances en los campeonatos de la ciudad de Buenos Aires</u>	
<i>Hernán Morel</i>	211

<u>Discusiones en torno a la disciplina, al orden y al afecto en murgas de la ciudad de la Plata</u>	
<i>Lucía Reinares</i>	223
<u>Sensibilidad, estética y riesgo. Un abordaje socio-antropológico de los procesos de formación de acróbatas y bailarines/as de danza contemporánea en la ciudad de La Plata</u>	
<i>Mariana Lucía Sáez</i>	239
<u>PARTE III</u>	251
<u>La educación del cuerpo: influencias del discurso de la psicomotricidad en la educación física</u>	
<i>Cecilia Ruegger Otermin</i>	253
<u>“Pensar lo que hacemos”. Un acercamiento a las concepciones de cuerpo y política en la mirada de Hannah Arendt</u>	
<i>Nicolás Patierno</i>	271
<u>Antecedentes de la Educación Social y la Educación Popular</u>	
<i>Nicolás Carriquiriborde</i>	281
<u>La experiencia de la enseñanza respecto al cuerpo; una ruptura con la naturaleza</u>	
<i>Jorge Rettich</i>	293
<u>La enseñanza: entre educación y cuerpo</u>	
<i>Belén Serrano Moreno</i>	305
<u>El sentido de las identidades y la producción de la diferencia en la política educativa</u>	
<i>Emiliozzi, María Valeria</i>	317
<u>Educación corporal y usos del cuerpo</u>	
<i>Carolina Escudero, Laura Pagola, Silvana Simoy y Daniela Yutzis</i>	331

<u>Plan para delimitar Estudios y Estudios para delimitar un plan, Educación Física y Educación Corporal en el plan de estudios 2000</u>	
<i>Emiliano Volpi</i>	339
<u>PARTE IV</u>	357
<u>La emergencia del discurso sobre el juego deportivo en el Uruguay del 900: análisis de la producción de una práctica corporal</u>	
<i>Martín Caldeiro Branda</i>	359
<u>Excursus ludus-paidia. Grecia y Roma: Contrapuntos</u>	
<i>David Beer</i>	361
<u>PARTE V</u>	381
<u>La Gimnasia-herramienta o las herramientas de la Gimnasia</u>	
<i>María Eugenia Scalise</i>	383
<u>Prácticas Corporales estructuradoras de la formación: El caso uruguayo</u>	
<i>Ana Torrón Preobrayensky</i>	391
<u>Una mirada sobre la corporalidad y subjetividad en danza</u>	
<i>Estela Crovi y Marcela Masetti</i>	411
<u>Las prácticas corporales desde la teoría de los conjuntos</u>	
<i>María Carolina Cabrera y Juan José Bravo</i>	427
<u>Práctica corporal: danza</u>	
<i>Carolina Escudero</i>	439
<u>PARTE VI</u>	445
<u>Espacialidades y temporalidades en la configuración de escenas interventivas</u>	
<i>Danel Paula Mara</i>	447

<u>Ser y hacerse actor o actriz, ser y hacerse teatrista. Reflexiones sobre los procesos de formación en el circuito teatral independiente platense</u>	
<i>Mariana del Mármol</i>	465
<u>Una antropóloga trabajando con cirqueros. Reflexiones sobre un proceso de investigación, colaboración y compromiso</u>	
<i>Julieta Infantino</i>	467
<u>Danza instante</u>	
<i>Carlos Andrés Martínez Medina</i>	469
<u>Sentidos estéticos y discursos políticos sobre educación del cuerpo en noticieros cinematográficos</u>	
<i>Eduardo Galak</i>	471
<u>Pinta tu aldea con un producto cultural mundializado: el rap conciencia como estrategia de expresión e intervención política</u>	
<i>Ana Sabrina Mora</i>	473
<u>Experiencias escénicas de intervención política en la Confederación General del Trabajo</u>	
<i>Yanina Andrea Leonardi</i>	475
<u>Prácticas artísticas participativas: un campo de reverberación</u>	
<i>Ana Bugnone</i>	477
<u>Taller de Sensopercepción</u>	
<i>Daniela Yutzis</i>	479
<u>Taller deComposición Instantánea</u>	
<i>Martínez</i>	481

Debates en torno al cuerpo

Carolina Escudero

El Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales CONICET/UNLP realizó en Noviembre del año 2016 el **I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad** en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Este Primer Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad fue pensado como un espacio a la vez de apertura y presentación. Fue el primer encuentro organizado en su totalidad por integrantes del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad y funcionó en cierto sentido como nuestra presentación pública, lo que nos permite comenzar a construir un lugar entre pares. También operó como un espacio para la presentación de las líneas de investigación que venimos desarrollando desde la constitución del Centro en el año 2013. Fue un encuentro en el que propiciamos la participación de docentes, graduados y estudiantes de diversos niveles y sistemas educativos interesados en las problemáticas vinculadas al cuerpo en general y a su educación en particular, en el contexto de las sociedades contemporáneas.

La idea darle a nuestro encuentro **Debates en torno al cuerpo** responde a la necesidad de explicitar nuestra mirada epistemológica orientada a problematizar al cuerpo y el lugar que ocupa en nuestra cultura, debatimos en torno al cuerpo para conocer el cuerpo de las prácticas en la contemporaneidad. En función de esto nos interesa decir que desde nuestra constitución como Centro hemos procurado circunscribir el campo de estudio a cuestiones vinculadas con el cuerpo, su educación, su inscripción en la sociedad y las prácticas que lo toman por objeto y tiene por objetivos promover, realizar y difundir

investigaciones con criterio interdisciplinario y desde una perspectiva crítica. Se define por el enfoque integrador que procura dar a sus estudios, en un dominio de investigaciones históricas, por un lado, pero que debe someterse a la prueba de la actualidad, por el otro, comprendiendo todos aquellos ámbitos de indagación que estén o puedan estar relacionados con el cuerpo y su educación, particularmente el de las prácticas corporales, entendidas como prácticas históricas, por ende políticas, que tienen por objeto el cuerpo y sus relaciones con el sujeto y la educación.

Las líneas de trabajo que integran el Centro convergen, directa o indirectamente, en torno a la exploración de los mecanismos por los cuales nuestra sociedad piensa el cuerpo y lo educa como lo hace, con el propósito de generar, formas que permitan pensar estos problemas de modo diferente. En resumen: trata de ejercer la crítica no ya en la forma de una limitación necesaria sino en la forma de una posible transformación, plantea la necesidad e importancia de la investigación crítica desde una perspectiva epistemológica interdisciplinaria y relacional (ni esencialista ni relativista, ni en la que cada hecho, fenómeno o concepto pueda hallar su significación aisladamente) que permita captar en el análisis de los límites de la contingencia histórica y política, tanto los puntos en que el cambio es posible y deseable como las formas precisas que debería darse a ese cambio en el pensamiento y en la realidad.

A partir de esto, en el I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad se organizó en los siguientes ejes de trabajo, dentro de los cuales hubo distintas formas de participación, presentación de trabajos a partir de una convocatoria abierta, talleres de trabajo práctico/técnico, paneles y conversatorios. El grueso de estas Actas está compuesto por los trabajos presentados a la convocatoria abierta, ya que nuestro objetivo con esta publicación es difundir no sólo nuestras investigaciones, algo que aconteció de hecho en el contexto del encuentro, sino también difundir y circular debates en torno al cuerpo que se dan en otros lugares institucionales y espacios de conocimiento para difundir las formas de saber que se producen a partir de tomar al cuerpo como objeto de estudio.

A continuación sintetizamos las líneas de trabajo que funcionaron durante los tres días de encuentro y en base a los cuales se organizaron la convocatoria abierta y las diversas actividades.

Educación del cuerpo y sistema educativo

Norma Rodríguez

La propuesta de esta mesa es trabajar sobre temas y problemas referidos a la Educación del cuerpo en el Sistema Educativo. Se trata de problematizar temas referidos a la enseñanza y a la transmisión de los saberes de la Educación Física en espacio escolar. Así, se espera recibir trabajos que recuperen sistematización de experiencias educativas, resultados de investigación en el campo escolar, discusiones e investigaciones sobre currículo, la cultura escolar, las prácticas escolares, entre otros. Procuramos de esta manera, trabajar desde perspectivas teórico-conceptuales que articulen el problema de la Educación del cuerpo en el Sistema Educativo, hasta trabajos empíricos que recuperen experiencias y representaciones de la Educación Física Escolar.

Cuerpo y artes escénicas y performáticas

Ana Sabrina Mora

En este grupo de trabajo convocamos a la presentación de ponencias dedicadas a la problematización de prácticas de construcción del cuerpo en el marco de artes escénicas y/o performáticas (música, danza, teatro, artes de performance, circo, entre otras), incluyendo sus diversos contextos de transmisión, formación, creación, producción, circulación y consumo. Se esperan tanto trabajos centrados en discusiones teórico-metodológicas vinculadas con estas problemáticas, como presentaciones de resultados de investigaciones empíricas.

Educación Corporal

Ricardo Crisorio

El eje temático Educación Corporal convoca a la presentación de ponencias que problematicen teórica y/o prácticamente la educación del cuerpo dentro y fuera de la escuela (gimnasios, clubes, academias de danza, estudios de técnicas corporales, etc.), incluidas las formas generales de transmisión (educación familiar, medios de comunicación, etc.), el cuerpo mismo y la relación sujeto-cuerpo en nuestra sociedad y cultura. Las presentaciones pueden corresponderse con discusiones teóricas, resultados de investigaciones o experiencias prácticas.

Juego, educación y cuerpo

Eugenia Villa

En este grupo de trabajo convocamos a la presentación de ponencias dedicadas a la problematización del juego dentro y fuera de la escuela (gimnasios, clubes, espacios recreativos, etc.), incluidas las formas generales de transmisión (educación familiar, medios de comunicación, etc.), su relación con el cuerpo mismo en nuestra sociedad y cultura. Las presentaciones pueden corresponderse con discusiones teóricas, resultados de investigaciones o experiencias prácticas.

Prácticas Corporales

Marcelo Giles

Las Prácticas Corporales constituyen el núcleo de la Educación Corporal, son al mismo tiempo el objeto de investigación, de enseñanza y de gestión de la misma. Habitualmente se utiliza el concepto como sinónimo de otras construcciones pertenecientes a diferentes corrientes teóricas o se le agregan adjetivos que intentan diferenciarlas de los contenidos tradicionales de la Educación Física, trayendo confusión y falta de rigurosidad académica al campo. Constituyen categorías que, intentan problematizar los debates contemporáneos en torno al cuerpo y a la Educación. Consideramos entonces que tanto los discursos como las prácticas en la sociedad actual nos obliga a enfrentar el desafío de revisar nuestros saberes disciplinares y nuestras prácticas profesionales. Esta mesa se propone reunir trabajos que, a partir de la riqueza del diálogo interdisciplinario, instale reflexiones a nivel epistemológico, teórico y metodológico que permita revisar los modos en que habitualmente pensamos a la Gimnasia, los Juegos, los Deportes, las Prácticas en la Naturaleza y la Danza en los tres niveles de dominio que las prácticas suponen, es decir, un dominio de saber, un dominio de poder y un dominio ético.

Cuerpo y discapacidad

Laura Sosa

El interés por el tema del cuerpo visto a través de la discapacidad se ha basado en varios factores. Los enfoques teóricos y conceptuales sobre la discapacidad en Humanidades y Ciencias Sociales consideran al cuerpo como elemento central en los modelos de “producción de la discapacidad”, el de

la “diversidad funcional” o el de los “Disability Studies”. En los enfoques disciplinarios, el cuerpo es un elemento central en la identificación de los actores sociales reconocidos o calificados como “discapacitados”. Pensado como cuerpo déficit natural-orgánico, poco debatido y diferenciado en sus concepciones desde las distintas epistemes. Asimismo, las políticas públicas toman en cuenta las dimensiones relativas al cuerpo en su relación con lo social y lo político, y en políticas basadas en los conceptos de accesibilidad e igualdad de oportunidades. Por lo tanto, cuando se trata de problematizar la discapacidad en sus concepciones y prácticas, ya sea en educación, en salud, trabajo, sexualidad, en actividades deportivas, artísticas y culturales; los aspectos físicos del cuerpo no pueden separarse de las dimensiones sociales y políticas subyacentes. Invitamos así al debate de científicos, docentes, profesionales y actores, presentando comunicaciones sobre estos ejes.

Cuerpo, género y sexualidad

Ariel Martínez

Actualmente el género y la sexualidad constituyen categorías que, progresivamente, entretejen los debates contemporáneos en torno al cuerpo. Tanto los discursos como las prácticas en la sociedad actual muestra transformaciones respecto a la articulación del sujeto en su dimensión sexo-generizada, por tanto nos enfrentamos al desafío de de revisar nuestros saberes disciplinares y nuestras prácticas profesionales. Esta mesa se propone reunir trabajos que, a partir de la riqueza del diálogo interdisciplinario, instalen reflexiones a nivel epistemológico que apunten a desentrañar la necesidad de instalar un giro respecto a los modos en que tradicionalmente entendemos los géneros, las sexualidades y los cuerpos en un escenario de transformaciones históricas y epocales que exponen problemáticas socio-comunitarias emergentes. Por otra parte se destaca el posicionamiento ético-político de reunir reflexiones que apunten a abrir espacios de reconocimiento para aquellas localizaciones sexo-generizadas disidentes más allá de la patologización, la inferiorización y la exclusión.

PARTE I

Eje de trabajo: Educación del cuerpo y sistema educativo

Problematizar la enseñanza del contenido Gimnasia en la escuela

María Laura Pagola¹

Resumen

Esta ponencia pretende, en primer lugar, problematizar la enseñanza del contenido Gimnasia -como saber que le pertenece a la cultura y es ordenado por esta simbólicamente- y el modo en que es abordado en el Diseño Curricular de la Provincia de Bs As para el segundo ciclo de la escuela primaria.

Y, en segundo lugar, socializar el proyecto de trabajo que fue realizado en el marco de la formación primaria con la participación de alumnos pertenecientes a dos Instituciones escolares: la Escuela nro. 2, y la Escuela nro. 18. Los profesores que participaron en este proyecto fueron Jorge Cattáneo, quien trabajó con los alumnos que concurren a la Escuela nro. 18, y María Laura Pagola, en la Escuela Nro. 2 donde se trabajó la flexibilidad a través de la enseñanza de diferentes métodos y técnicas.

Esta propuesta se enmarca en la perspectiva que de la enseñanza de la Gimnasia tiene la Educación Corporal.

Palabras claves: Gimnasia, Enseñanza, Diseño Curricular, Flexibilidad

Esta ponencia pretende en primer lugar problematizar la enseñanza del contenido Gimnasia -como saber que le pertenece a la cultura y es ordenado por esta simbólicamente- y el modo en que es abordado este contenido en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Y, en segundo lugar,

¹ CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET laurapagola@gmail.com

socializar un proyecto realizado en el marco de la formación primaria más específicamente en el segundo ciclo, con grupos de estudiantes que cursan 6° año en las siguientes Instituciones escolares: la Escuela N° 2 y la Escuela N° 18 de la ciudad de La Plata.

Esta propuesta se enmarca en la perspectiva que de la enseñanza de la Gimnasia tiene la Educación Corporal y su propósito es abordar la cuestión de la educación del cuerpo, en relación a las prácticas destinadas a tal fin y realizar una articulación entre cuerpo, educación y enseñanza en el ámbito escolar. Teniendo en cuenta que, si bien la educación del cuerpo se da en diferentes ámbitos y lo largo de toda la vida, el ámbito escolar es el espacio que, de forma privilegiada, sistematiza dentro de parámetros institucionales una educación y una enseñanza del cuerpo a través de las prácticas corporales. Si se agotan en su ejecución, las prácticas no tienen un sentido duradero; lo obtienen sólo en tanto modifican la relación que las personas tienen con su cuerpo. Por ello, debemos ofrecer herramientas que permitan a las personas ser críticos, atentos, reflexivos y dispuesto a la elaboración de sentido.

¿Qué es un contenido educativo?

Un recorte significativo de un capital cultural que la sociedad ha reconocido como significativo que se transmite aprende y comparte. Esto excluye necesariamente el considerar como contenido cualquier manifestación de la constitución genética del hombre tales como las capacidades motoras.

En este sentido, consideramos a la Gimnasia como un saber culturalmente significativo. De modo que, si la gimnasia es un conjunto de técnicas, este conjunto de técnicas, remite a un artificio de la cultura, y no a nada natural. Una gimnasia que no pierde de vista esta artificialidad de los sistemas gímnicos trabaja con el lenguaje, con lo político del cuerpo y con los usos del cuerpo. En cambio, una gimnasia pensada en el nivel de lo orgánico (capacidades, potencias) remite justamente al organismo, quedando subsumida a fines puramente orgánicos.

Definir un contenido a enseñar es constituir un objeto, empezar a organizar el qué de lo que se transmitirá a los estudiantes.

En este caso, el qué [qué gimnasia] se constituye como centro de una cuestión que en la práctica requiere un abordaje amplio, que proponga y de cuenta de distintas posibilidades de ejercitarse y sus implicancias; que

acompañe a cada estudiante en su acercamiento al ejercicio, o a los efectos que se buscan con él.

Efectos que siempre son de buena ejecución del movimiento. Y las intervenciones del profesor tendrán que variar según la índole de las dificultades que se presentan, por ejemplo, si la dificultad que se presenta al hacerlo se origina en la falta de destreza, se modificará la consigna de modo distinto que si el problema es falta de flexibilidad.

Diseño Curricular

En el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires para el segundo ciclo de la escuela primaria, el Juego, el Deporte, la Gimnasia y Vida en la naturaleza son considerados agentes de la Educación Física a partir de los cuales se deben desarrollar los contenidos.

Los contenidos de enseñanza se organizan alrededor de tres ejes:

Eje corporeidad y motricidad.

Eje corporeidad y socio motricidad.

Eje corporeidad y motricidad en relación con el ambiente.

Dentro de cada eje se encuentran núcleos sintéticos de contenidos. Nuestro proyecto se encuadra en el primer Eje: Corporeidad y motricidad, el cual propone como núcleo sintético la constitución corporal y los “contenidos” que el diseño propone para el desarrollo de este núcleo temático son los siguientes: Las capacidades condicionales y las capacidades coordinativas.

Para este trabajo elegimos el contenido Gimnasia por su carácter sistemático e intencional, ya que nos permite seleccionar y enseñar los métodos, las técnicas, y mediante la repetición de los ejercicios, nos posibilita desarrollar las capacidades condicionales y coordinativas. Disentimos de la concepción que adjudica a la gimnasia como única función el desarrollo de las capacidades motoras ya que están constreñidas al capital genético del niño, no son educables. Sólo cuando son puestas en relación con la cultura de lo corporal, la enseñanza de las habilidades motrices y la incorporación de hábitos de ejercicios estas capacidades se vuelven significativas.

En este caso, pretendemos trabajar la flexibilidad y comprobar las modificaciones, si es que las hubiera, en cuanto a la apropiación de las técnicas y los cambios manifiestos en los registros de flexibilidad de los estudiantes de 6to año con quienes realizamos esta experiencia.

Nuestro objetivo al plantear este trabajo fue brindar las herramientas suficientes para que los estudiantes las utilicen en la observación y resolución de los problemas que les plantean las prácticas y para problematizarlas. ¿Cómo hago una secuencia de movimientos? ¿Cuál es la mejor manera de hacerla? ¿Cómo podría modificarla?

Flexibilidad

Según la bibliografía especializada en el tema (ver por ejemplo Alter, M., 2004; Bonazzola, J., 2006; Casas, A., 2007) concuerdan en considerarla un importante componente de la aptitud física y del rendimiento que colabora en mantener y mejorar los rangos de movilidad articular, y la amplitud de movimiento, el incremento de la eficiencia mecánica y la reducción de dolores. Y su desarrollo dentro de parámetros saludables se asocia con la práctica de deportes y con la calidad de vida. Por ejemplo, saltar más lejos, hacer un saque en vóley con la técnica más efectiva, batear con mayor precisión, nadar con más soltura, etc., caminar más cómodo correr con una técnica económica, tener una postura cómoda y equilibrada. Estas cualidades son esenciales para evitar lesiones tanto en el deporte como las actividades de la vida diaria.

Tuvimos en consideración un concepto básico de biomecánica que indica que un músculo que no trabaja en toda su longitud se encuentra en desventaja mecánica para realizar una técnica, sea la que fuere.

Consideramos entonces que el desarrollo de los componentes de la aptitud física (flexibilidad, fuerza, resistencia y velocidad) están al servicio de un cuerpo que se mueve bien, con menos riesgos de padecer lesiones, con agilidad, con gracia con precisión.

Experiencia de trabajo

Algunos de los alumnos que participaron de este trabajo concurren a la Escuela N° 2 con jornada extendida y concurren a clases de Educación Física tres veces por semana. Y los otros dos grupos con los que trabajamos concurren la Escuela N° 18 y tienen Educación Física dos veces por semana. De los cuatro grupos evaluados, el planteo inicial era trabajar con ejercicios de flexibilidad durante cuatro semanas. El grupo (1), tres veces por semana. El grupo (2) dos veces por semana. Con el grupo (3) una sola vez. Y un cuarto

grupo que sería el grupo control a quien sí evaluamos pero no realizaron ejercicios de flexibilidad de manera sistemática.

Nuestra intervención como profesores consistió en la explicación de lo que trabajaríamos durante el próximo mes, la evaluación, recolección de los datos arrojados por el test, elección y organización de los ejercicios, la elección de las técnicas y los métodos y la enseñanza de las mismas.

El primer paso fue explicar a los alumnos el parámetro de control que usaríamos, en este caso, el Test de Wells (Sit and Rich).

A sabiendas de que existen otros test de medición de cadenas musculares más adecuados para niños en edad de crecimiento, elegimos este test porque se ajustaba a nuestras posibilidades de tiempo, considerando que en una hora de clase debíamos aprovechar para evaluar a treinta y seis niños y niñas.

El segundo paso fue la evaluación. Su finalidad prioritaria estaba en corroborar si después de cuatro semanas de trabajo había diferencia respecto a la ganancia en flexibilidad. La evaluación la volvimos a realizar después de las cuatro semanas de trabajar la flexibilidad de manera sistemática.

Desarrollo del trabajo

Los tres grupos comenzaron la misma semana. El grupo 1 trabajó tres veces en la semana. El grupo 2, dos veces en la semana; el grupo 3, una sola vez y el grupo 4 no trabajó la flexibilidad. Luego, se continuaba con la clase donde se trabajaban otros contenidos como deporte o juego según lo programado.

En primer lugar, enseñamos los ejercicios, los practicaron y dimos variantes para aquellos que no lo podían hacer con la técnica solicitada o que no se sentían cómodos en esa posición.

Ejemplo: Variantes 1: Sentarse sobre la colchoneta doblada de manera tal que la cadera estuviese más alta que las piernas.

Variante 2: Alternar las piernas y flexionar una.

Variante 3: Modificar la posición de la espalda.

Actividades realizadas semana a semana

Primera semana de trabajo

Método: Activa- estática.

Acondicionamiento previo: que consistía en movilidad articular distal periférica. Durante 5 a 6 minutos aprox.

Acondicionamiento cardiovascular con desplazamientos y balanceos durante 10 minutos.

Ejecución de los ejercicios específicos de flexibilidad.

Se seleccionaron tres ejercicios para trabajar la cadena posterior; se repitieron dos series por cada ejercicio. Y cada serie duraban un tiempo de 35 segundos.

Segunda semana de trabajo

Método: pasivo -estático y dinámico.

Orden comunitario: parejas. Asistido.

Acondicionamiento previo: movilidad articular comenzando desde la movilidad articular distal periférica hacia la proximal. Durante 5 a 6 minutos aproximadamente.

Acondicionamiento cardiovascular con desplazamientos, coordinación y balanceos durante 10 minutos.

Secuencia de tres ejercicios para trabajar la flexibilidad en esta segunda semana se agregó una serie para cada ejercicio, el tiempo fue de 35 segundos cada serie.

Tercera semana de trabajo

Método: activo -estático y dinámico.

Orden comunitario: Individual.

Acondicionamiento previo: movilidad articular comenzando desde la movilidad articular distal periférica hacia la proximal. Durante 5 a 6 minutos aproximadamente.

Acondicionamiento cardiovascular con desplazamientos, coordinación y balanceos durante 10 minutos.

Secuencia de tres ejercicios diferentes a los trabajados en la semana 1 y 2, tres series para cada ejercicio durante 40 segundos.

Cuarta semana de trabajo

Método: pasivo estático.

Orden comunitario: parejas. Asistido.

Acondicionamiento previo: movilidad articular comenzando desde la movilidad articular distal periférica hacia la proximal. Durante 5 a 6 minutos aproximadamente. Acondicionamiento cardiovascular con desplazamientos, coordinación y balanceos durante 10 minutos.

Secuencia de tres ejercicios los mismos que trabajamos en la semana 3, tres series para cada ejercicio durante 40 segundos.

Observaciones:

El grupo (1) Realizó los ejercicios tres veces. Durante la semana número uno y la cuatro. Total: diez clases.

El grupo (2) Realizó los ejercicios dos veces durante la semana número uno y la número cuatro. Las otras dos semanas lo realizaron una sola vez.

Total: Seis clases.

Grupo (3) Realizó una clase por semana.

Total: cuatro clases.

Los motivos por los cuales no se pudieron realizar todas las clases previstas responden a las contingencias a las que nos vemos afectados, tales como suspensión de clases, y faltas de alumnos y profesores. Sin embargo, el hecho de que la carga horaria de la asignatura estuviera distribuida en tres clases semanales, nos permitió de todos modos cumplir con el trabajo y obtener cambios significativos en el modo de realizar los ejercicios por parte de los alumnos como así también valores superiores en cuanto a los datos obtenidos por el flexitest en el grupo de escolares que realizaron diez clases respecto a los otros grupos.

En la continuación de este trabajo daremos todos los datos obtenidos en ambas mediciones para cada uno de los escolares evaluados que participaron en este proyecto.

Resultados

La medición realizada al finalizar la serie de trabajos nos permitió observar mejoras en los grados de movilidad articular de los distintos grupos en proporción directa a la frecuencia con la que realizaron los ejercicios. En esta misma relación se verificó una mejor ejecución de los ejercicios y un mayor grado de conocimiento de las técnicas de trabajo.

Discusión

Las limitaciones y el sesgo del trabajo no habilitan a sacar conclusiones respecto de las ventajas del método. Sin embargo, nos atrevemos a destacar favorablemente los efectos de la apropiación de las técnicas por parte de los

alumnos, ya que el contacto frecuente con ellos nos permitió observar que aplicaban esas técnicas a otras instancias de la vida escolar. Por ejemplo, incorporaron los ejercicios de flexibilidad dinámica antes de hacer un deporte.

Destacamos también los efectos que produce trabajar una, dos o tres veces en la semana y la importancia de que el maestro colabore en la construcción de saberes relacionados con la postura, las destrezas, las habilidades y el uso de las capacidades orgánicas (flexibilidad) desde una perspectiva que particularice a los alumnos y adopte estrategias adecuadas a la realidad de cada uno.

Bibliografía

- Alter, M. (2004). *Los estiramientos. Desarrollo de ejercicios*. España: Paidotribo.
- Bonazzola, J. (2006). Bases, evaluación y aplicación de la flexibilidad en los programas de ejercicio para la salud. En Jiménez Gutiérrez, A. [et al.]; Adrián Casas, (comp.). *Fundamentos científicos y metodológicos del ejercicio en la prevención e intervención sobre las enfermedades cardiovasculares* (pp. 153-173). La Plata: Editorial UCALP.
- Bordoli, E.y Blezio, C. (comp.) (2007). *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Udelar.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. España: Anagrama.
- Casas, A. (2007). Entrenamiento personalizado Bases fundamentos y aplicaciones. En Jiménez Gutiérrez, A. (coord.) (2007). *Entrenamiento personalizado Bases fundamentos y aplicaciones* (pp. 225-257). Buenos Aires: Inde 2.
- Di Santos, M. (2012). *Amplitud de movimiento*. España: Paidotribo.
- Husson, M. (2008). La gimnasia como contenido educativo. Su didáctica [En línea]. *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.685/ev.685.pdf
- Pagola, M. L. (2015). La enseñanza y la transmisión de la gimnasia en el marco de la educación corporal. En Crisorio, R.; Rocha Bidegain, L. y Lescano, A. (coord.) *Ideas para pensar la Educación del Cuerpo* (pp. 62-68). La Plata: Edulp. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46746>

La disponibilidad corporal del docente de jardín maternal

Graciela Tabak¹

Resumen

El presente trabajo busca abrir la reflexión sobre aquello que los diseños curriculares y los documentos pedagógicos de nivel inicial (especialmente de jardín maternal) nombran como “disponibilidad corporal del docente”. Esta disponibilidad corporal pone en juego al cuerpo y sus representaciones, modelando los vínculos entre el docente y los niños pequeños en el nivel. Nos preguntamos por el modo de apropiación de esta prescripción y por el modo en que se trabaja sobre y con ella en los Institutos de Formación docente.

La disponibilidad corporal del docente de jardín maternal

En los últimos 10 años ha aparecido la disponibilidad corporal del docente en el nivel inicial como una temática a considerar (en Argentina). Se la menciona en textos vinculados a la enseñanza en el nivel, como señala Pitluk:

La disponibilidad lúdica, corporal y afectiva, es una condición indispensable para la tarea docente con niños pequeños, la posibilidad de jugar, de enseñar a través de las acciones y no sólo de las palabras, el cuidado de la comunicación corporal y gestual y, a su vez, del estilo de comunicación verbal que se pone en juego, son aspectos fundamentales en la tarea educativa con la primera infancia. (Pitluk en Porstein, 2009, p.12),

¹ Grupo de Estudios sobre el Cuerpo CICES/IDHICS-UNLP/CONICET/UNTREF

En los “Aportes para el debate curricular en la formación docente” (2000, p. 7) se la menciona dentro de los saberes corporales lúdicos y motores; mientras que en varios diseños curriculares del nivel inicial se encuentran menciones a ella (Chubut 2008, Mendoza 2015, Caba 2000) y también se propone en cursos de capacitación para docentes del nivel, tanto en la Provincia de Buenos Aires como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sin embargo, no tiene un lugar importante en la formación docente en nivel inicial (en Caba y Provincia Buenos Aires), si bien la Provincia de Buenos Aires tiene entre las materias del profesorado, la de Corporeidad y Motricidad y la CABA tiene un cuatrimestre de un Taller de Expresión corporal en el nivel inicial.

Programas y leyes orientadas a primera infancia

La disponibilidad del adulto aparece mencionada en diseños y bibliografía educativa en forma contemporánea a la promulgación de leyes y la creación de programas que se orientan al cuidado y la educación del niño pequeño elaboradas en los últimos 10 años. Entre ellas encontramos la Ley Nacional de Educación 2006, la Ley 26061 de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes 2005, la Ley de Centros de Desarrollo Infantil 2007 y el programa Nacional Primeros años (se orienta al desarrollo de niñas y niños de 0 a 4 años).

Todas estas políticas públicas tienen en cuenta la interacción entre el cuerpo del docente y el del niño y se ocupan de la cuestión del niño pequeño al cuidado de adultos que no son sus padres, en instituciones de cuidado y educación.

De esta manera se enfatiza la importancia del vínculo y la interacción en esta relación asimétrica entre el docente y el niño pequeño. Una cuestión que también ha sido objeto de estudio de la psicología, la puericultura y la pedagogía. Pikler (1984) y Violante (2008 y 2011) desde distintas perspectivas acerca de la infancia, sus características y necesidades.

Sobre la disponibilidad corporal

La disponibilidad corporal puede ser definida desde diferentes campos (psicomotricidad, psicoanálisis, expresión corporal, educación física, entre otros), y desde la perspectiva psicomotriz es considerada específicamente dentro del sistema de actitudes del psicomotricista (Aucouturier, 1985), para

quien existe una formación corporal orientada hacia esta actitud de “disponibilidad” (que se construye a través del ajuste tónico, de las fluctuaciones tónicas por la vía del tacto, la mirada y la voz).

Los estudios de la presencia del cuerpo en la educación son relativamente recientes, y han sido orientados desde la mirada de la psicomotricidad (Aucouturier, B. Darrault, I. y Empinet, J.L. 1985). La expresión corporal, la pedagogía, la educación física, la educación corporal y la antropología. Allí comienza, a esbozarse la idea de un cuerpo afectivo y afectado, que se muestra en la interacción..

La cuestión de la disponibilidad corporal del docente aparece en las investigaciones de especialistas en educación infantil como Soto y Violante (2011), ubicada entre los pilares para el logro de una enseñanza adecuada en el nivel inicial, como parte de las actitudes del docente, junto con la palabra y el afecto.

Disponibilidad corporal

En la formación de los psicomotricistas en diferentes países, se lleva a cabo una formación corporal personal con el objetivo de orientar la actitud de disponibilidad corporal que exige la profesión.

Según Valsagna (2009) esta disponibilidad “implica disponerse desde una actitud, involucra lo corporal pero no desde una posición anátomo-fisiológica que permita determinada postura o acción corporal, sino en una actitud integrada en la persona; una disponibilidad que la habilite a estar dispuesta hacia el otro o lo otro, incluso hacia su propia participación” (p. 89). Mientras que Chokler (1998) se refiere a ésta como “la capacidad de utilización intencional del cuerpo y a la calidad de la realización motora y gestual en cuanto a precisión, armonía, habilidad y logro del proyecto” (p. 50).

Violante (2008) incluye entre los modos de participar en la enseñanza de los más pequeños, el ofrecimiento de la disponibilidad corporal.

Disponibilidad del docente

Los docentes del nivel son convocados desde la tarea a disponer de su cuerpo tanto para el movimiento y las posturas como para ser soportes del desarrollo de los niños. Esto requiere de una cierta plasticidad en las actitudes y posturas y de un trabajo sobre lo emocional, que les permita distanciarse de lo propio para

“escuchar” a los niños. Esto nos permite preguntarnos, en este contexto, ¿de qué da cuenta la disponibilidad corporal, se está disponible para todos los niños, el docente puede ser flexible para adaptarse a los “diferentes modos corporales de los niños a su cargo o la adaptación corre por cuenta de los niños?”

Instituciones para la primera infancia

En los últimos años se ha multiplicado la oferta de instituciones dedicadas al cuidado y la educación del niño pequeño (desde los 45 días) en nuestro país. Esta oferta incluye entre otros, jardines maternos, Centros de Educación Infantil, Escuelas infantiles Jardines de infantes, jardines comunitarios y juego-tecas (dependientes de Educación) y otros dependientes de Desarrollo social, como los Centros de Primera Infancia (CPI) de CABA y los CEDI (Centros de Desarrollo Infantil).

Estas instituciones asumen diferentes posturas con respecto a la calidad y modalidad del vínculo docente-niño. Este interés por el vínculo y los cuerpos en relación se ve afectado, en los últimos 10 años por un aumento de denuncias por abusos y falta de cuidados o maltratos en jardines maternos y de infantes en todo el país. Estas denuncias generan preocupación y malestar entre los docentes y educadores. Existen pautas internas en algunas instituciones que indican la forma y el lugar en el que los docentes deben cambiar a los niños (en caso de necesidad), si bien entre la normativa educativa encontramos guías de orientación y protocolos de intervención en donde se aclara específicamente que no existe legislación que impida cumplir con el cuidado y el aseo de niñas y niños, ni con el cambiado de pañales o ropa cuando la situación lo requiera. (Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la vida escolar del Consejo Federal de Educación (2014, p.41))

Voces

En el relato de una docente del nivel podemos escuchar que “las docentes que estaban en el jardín cuando se hizo la denuncia ahora tienen miedo, ya no se las ve disponibles para con los niños” (Trabajo de campo, 2015), lo que abre una pregunta en relación con la incidencia de las denuncias (o el temor ante ellas) en la modalidad con que los docentes se relacionan con los niños pequeños en el Jardín. Eskin (2011), en su investigación sobre el abuso sexual

infantil, aporta datos de una encuesta donde el 100% de los docentes de nivel inicial afirma que las denuncias contra el personal docente han aumentado en el último tiempo, y varios de ellos confirman que realizan acciones para prevenir esta sospecha, en su quehacer cotidiano con los niños. Es de destacar también el rol de los medios de comunicación masiva con respecto a esta temática, sembrando dudas, cuestionando a las víctimas y no respetando la intimidad y los derechos de los sujetos involucrados. Los modos de titular las noticias y la cobertura periodística de los casos denunciados denotan un posicionamiento frente a la temática. El diario El Día de La Plata titula “Padres y docentes, una relación cada vez más marcada por la desconfianza” (15-4-16), Página 12 en diciembre de 2014 publica una nota “Docentes: claves para detectar el abuso sexual infantil”, mientras que Tiempo sur de Rio Gallegos, titula “Jornada de trabajo tras denuncia por presunto abuso en el jardín”.

En relación a la disponibilidad corporal, al conversar con algunas docentes del nivel, encontramos que la categoría de “disponibilidad” presenta variantes; para algunos se orienta a un sostén cuerpo a cuerpo, o al consuelo en momentos de angustia o de dolor; otros la entienden como un acompañamiento en momentos en que los niños no pueden conciliar el sueño, por la vía de un contacto o de palabras (notas de campo 2015-2016), marcando diferencias en la concepción de la disponibilidad corporal y abriendo la pregunta sobre los particulares modos de apropiación de los sujetos con respecto a lo prescripto.

Esta investigación toma, como punto de partida, mi propia experiencia en la formación docente de nivel inicial, en la cátedra de Expresión corporal en el nivel inicial (Caba, 2014-2016, Gestión estatal).

Allí pude observar las dificultades que mostraban las alumnas, futuras docentes, en distintas actividades que involucraban al cuerpo y el movimiento. Actividades que implicaban cambios posturales, como sentarse en el suelo o acostarse, o trabajos en parejas con objetos auxiliares.

Un tema que aparecía de manera recurrente era el dolor que las alumnas experimentaban en “su cuerpo”. Dolores nombrados, en primera medida, con nombres médicos, que impedían o complicaban su acceso a determinadas posturas (“yo no me puedo acostar porque tengo lumbalgia”, “tengo la rodilla inflamada y no puedo doblarla”, “si me siento en el suelo no me voy a poder levantar”, “tengo mal la columna, no puedo hacer ejercicios”. Notas de campo 2014). Datos que inauguraron una serie de interrogantes acerca de

las representaciones en torno al cuerpo de los estudiantes y futuros docentes del nivel y que permiten poner en cuestión las modalidades o configuraciones que adquiere la disponibilidad corporal.

Por otro lado, en los últimos años, ha aparecido bibliografía dedicada al nivel, donde se hace referencia a la temática de la disponibilidad corporal del docente (Diseños curriculares y material de consulta). Así, encontramos menciones a la disponibilidad corporal del docente en el Diseño Curricular de Chubut, donde hace referencia a pilares para el logro de una enseñanza adecuada en el nivel inicial, y dentro de ellos se encuentran: “la conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias, y la oferta de andamiajes y puentes centrados en el uso de la palabra, la disponibilidad corporal y las expresiones de afecto” (2012, p.38). En este sentido menciona las actitudes del docente (disponibilidad corporal, palabra y afecto). El Diseño de Mendoza (2015) indica que el docente “debe contar con disponibilidad emocional, afectiva para interpretar y sostener al niño” (p. 44); mostrándolo como “garante de la constitución subjetiva del niño, a través de la calidad de la relación vincular, afectiva, sostenida y segurizante” (p. 44) y el Diseño de Caba señala que “la tarea en maternal involucra particularmente al cuerpo del docente” (2015, p.3). En el Diseño de Provincia de Buenos Aires se destaca que “Para que el juego en la escuela contribuya con la formación de sujetos autónomos es necesario enriquecerlo, respetando la iniciativa de los niños al tiempo que se la potencia. Esto supone un adulto disponible, con buena escucha, con intención de brindarse y de dejarse sorprender por el otro” (2008, p. 65) y “estar disponible para acompañar y propiciar el juego del niño” (2008, p. 74).

El cuerpo en la formación docente

La disponibilidad corporal tiene poco lugar en la formación docente en nivel inicial (en CABA y Provincia Buenos Aires). La Provincia de Buenos Aires tiene entre las materias del profesorado, la de Corporeidad y Motricidad y la CABA tiene un cuatrimestre de un Taller de Expresión corporal en el nivel inicial donde se puede abordar esta temática. El diseño para la formación docente de nivel inicial de la Provincia de Santa Fe agregó en su última versión (2009) las unidades curriculares de “Movimiento y cuerpo I y II” con un enfoque que promueve “aspectos auto-formativos y preventivos que

acompañen al estudiante y su futura vida profesional” (p. 4) ubicadas dentro del Campo de la Formación General. La propuesta del diseño es la de “trabajar desde una mirada antropológica donde lo biológico y lo cultural dialogan con el fin de enriquecer la disponibilidad pedagógica” (p.35).

Investigaciones sobre corporalidades

El cuerpo ha ido apareciendo en los estudios sociales y antropológicos en los últimos 30 años, donde se han realizado diferentes investigaciones que se orientan a preguntarse por el lugar del cuerpo en la escuela y el cuerpo en la educación (Milstein (1999), Davini (2000) y Bourdieu (2007) entre otros).

También la categoría de cuerpo fue problematizada, para ser abordada desde diferentes perspectivas que procuran comprender los distintos “modos del cuerpo” y sus aprendizajes sociales. Entre ellas encontramos la “pedagogía implícita” (Bourdieu, 2007) y los “modos somáticos de atención” (Csordas, 1993), entendiendo por esto procedimientos aprendidos mediante la incorporación práctica y por lo tanto fuera del alcance de la conciencia de sus practicantes. En esta misma línea encontramos escritos sobre el “habitus docente” sostenidos por los aportes de Bourdieu (2007) como habitus profesional que se reproduce en el tiempo al estar “incorporado” (Davini, 2000).

Diferentes investigadores en el área de las ciencias sociales han hecho referencia a este tema (Mauss,1936; Le Breton,2002; Bourdieu, 2007; Foucault, 1992; Schepper Hughes, 1987; Csordas,1993) enfatizando la concepción que entiende al cuerpo como una construcción social y cultural, donde la vida sociocultural construye prácticas, representaciones y experiencias diversas del cuerpo. Estas investigaciones permiten aproximarse a modos de pensar la disponibilidad corporal del docente.

Del cuerpo en la educación

Históricamente, las reflexiones sobre el cuerpo en la educación infantil habían comenzado a tener un lugar en las primeras aproximaciones de la psicomotricidad en la educación especial y la reeducación, luego ingresó al nivel inicial de la mano de Costallat (en la década del 60) y se concretaron formaciones para el trabajo en los distintos niveles educativos (en la década del 70).

También la expresión corporal ingresó en la misma época en Argentina a los establecimientos de nivel inicial. Estas iniciativas, se centraban, en primer

lugar, en el cuerpo del niño y su capacidad expresiva. La psicomotricidad en su enfoque educativo ofreció espacios para que las emociones, los afectos, y la pulsionalidad, encontraran un espacio que los alojara en la escuela, de la mano de psicomotricistas que ofrecían su propia “disponibilidad corporal” al despliegue de los niños.

A partir de la difusión de autores como Calmels (2015) quien habla de un adulto significativo que dispone su cuerpo en relación; el lenguaje de la psicomotricidad ha encontrado un lugar en los diseños curriculares de nivel inicial y en la formación docente (sus textos se encuentran entre la bibliografía obligatoria de los profesorado de nivel inicial). Entendiendo que la disponibilidad corporal articula el cuerpo del docente con el del niño en el Jardín Maternal, por la vía del contacto, el soporte, el sostén y muchas veces, la proximidad de los cuerpos.

Del jardín maternal

El jardín maternal (de 45 días a 2 años) toma características particulares con relación al cuidado y a la presencia del cuerpo en la interacción. Hasta hace poco tiempo (10 años) no había formación docente para esta franja etaria, y según sostienen las docentes en las entrevistas realizadas durante 2015 (trabajo de campo realizado durante la cursada de Taller de Análisis institucional, Maestría en Educación Infantil 2015 en un Jardín Maternal público de CABA), los conocimientos sobre el maternal tuvieron que ser aprendidos durante la marcha y en la misma práctica. En la actualidad existen formaciones de posgrado o especializaciones en maternal en el ámbito público y privado.

Las distintas orientaciones pedagógicas modelan el modo de disponer del cuerpo del adulto en relación al niño pequeño en las instituciones. Entre ellas encontramos el método Pikler que analiza cuál es el rol del adulto con respecto al cuerpo del niño, buscando el respeto por la autonomía del niño pequeño. Otras orientaciones como la pedagogía de la crianza, entienden que, en las instituciones, los adultos asumen la crianza de los niños, ofreciendo alimento y cuidado, lo que incluye el ofrecimiento de contención afectiva, sostén, brazos. Esta concepción entiende crianza como un proceso educativo donde se transmite al niño un conjunto de saberes sociales propios de la comunidad, al mismo tiempo que se los ayuda a conquistar su autonomía (Violante, 2008).

Por otro lado, a partir de la sanción de la ley de Educación Sexual Integral (26150/06), la cuestión de las denuncias por ASI (Abuso sexual infantil) o maltrato en los jardines, pareciera incidir en el modo en que los docentes se ocupan y se relacionan con los niños, particularmente en situaciones que impliquen o necesiten contacto corporal.

Taller de expresión corporal en nivel inicial (Caba). Una propuesta de formación docente

Entre los objetivos del taller de expresión corporal propuestos por la dirección de curriculum de la Ciudad de Buenos Aires, encontramos el de favorecer la disponibilidad corporal de los futuros docentes, combinado con la formación de espectadores y la oferta de posibilidades de exploración en lenguajes artísticos expresivos. Entre los alumnos (futuros docentes de nivel inicial) es grande la sorpresa al ser invitados a responder la pregunta por el cuerpo. Aparecen allí referencias a la imagen del cuerpo en sentido social y a la estética, con una marcada diferencia al reflexionar sobre el cuerpo del adulto y el cuerpo del niño. Este último es nombrado como puro y como fuente de alegría y placer.

En el movimiento expresivo aparecen cuestiones, como la timidez, las rigideces, la vergüenza, frente a la mirada de los otros (que pueden juzgar o evaluar la calidad de los movimientos). Aparece aquí algo que esbozan, como si el cuerpo fuera más de lo que expresa, más que el gesto mismo que se hace visible para los otros. El cuerpo dice de quien lo porta, responde a formatos sociales, responde a lo emocional y allí se sustenta, se abre o se cierra en el contacto.

En mi experiencia como docente en el taller de expresión corporal en el nivel inicial, al proponer la escritura de diarios de viaje (para narrar la experiencia vivida en primera persona) y reflexiones sobre el cuerpo, lo que se hacía evidente era la falta de conciencia del propio cuerpo y el registro de zonas de dolor como primer modo de abordaje de la corporeidad.

Cerrando para abrir la pregunta

Resulta al menos curioso que una temática tan nombrada en los diseños curriculares y en los libros de pedagogía en educación infantil, no encuentre espacio más que dentro de un taller que tiene además otros objetivos y una duración cuatrimestral.

¿De qué modo habilitar nuevos modos de apropiarse y saber del cuerpo?
¿Cómo hacer lugar a los diversos modos de las subjetividades y los diversos modos del cuerpo?

Diversos autores relacionados con la educación nombran en relación al rol docente la *disponibilidad corporal* (como escucha al propio cuerpo y al cuerpo del otro, observación de las propias resonancias tónico emocionales y posibilidad de descentración). Concepto que puede ser comprendido pero que debe ser aprehendido por los docentes o futuros docentes de manera vivida, y que se encuentra atravesado por la experiencia y el sentido.

¿Cómo se consigue la disponibilidad, de qué se trata, qué implica para el docente estar disponible al juego abierto con grupos de niños? ¿Es lo mismo pensarlo en lactantes que en niños de 3 o 4? ¿Cómo se habilita, desde la formación misma, esta posibilidad de poner el propio cuerpo en juego, sabiendo que ésta debe ser una construcción que necesita ser acompañada por otros?

Nos interesa abrir la pregunta sobre cómo se entiende la disponibilidad corporal, cuál es la relación de las representaciones en torno a ella y las representaciones sobre el propio cuerpo y el de los niños que tienen estudiantes y docentes del nivel. Este escrito se ubica en el inicio del despliegue de estos interrogantes.

Bibliografía

- Abad Molina, J. (2007). Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración. En Diaz Rodríguez, S. (coord.). *La Educación Artística como instrumento de Integración Intercultural y Social* (pp. 37-76). Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Aucouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J. L. (1985). *La práctica psicomotriz: reeducación y terapia*. Barcelona: Científico médica.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Calmels, D. (2007). *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.
- Calmels, D (12/04/2015) Diario Salta 21. Entrevista por Rolando Revagliatti. Recuperado de <http://salta21.com/Daniel-Calmels-sus-respuestas-y.html>
- Castro, R. y Fariña, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de ciencias do esporte*, 2(37), 179-184. Recuperado de www.rbceonline.org.br

- Chokler, M. (1998). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Costallat, D. (1969). *Psicomotricidad I*. Buenos Aires: Losada.
- Csordas, T. (1993). Somatic Modes of Attention, *Cultural Anthropology* 8 (2): 135-56.

Diseños curriculares para nivel inicial

- GCBA (2000) Diseño curricular para nivel inicial
- GCBA (2015) diseño curricular para la educación inicial. Niños de 45 días hasta dos años.
- Provincia de Buenos Aires (2008) Diseño curricular para nivel inicial
- Provincia de Mendoza (2015) Diseño curricular para nivel inicial
- Provincia de Chubut (2008) Diseño curricular para nivel inicial
- Gobierno de Santa Fe. Ministerio de Educación. Profesorado de Educación inicial. Diseño para la formación docente (2009) Provincia de Santa Fe
- Davini, M.C (2000) La formación en la práctica docente. Voces de la educación. Paidós
- Eskin, Y. (2011). *Los docentes y el abuso sexual infantil. Obstáculos para la intervención docente en la CABA*. (Tesis de Especialización superior en educación sexual). Instituto superior del profesorado Joaquín V. González. Recuperado en <http://www.paolaraffetta.com.ar/>
- Eskin, Y. (19/12/2014). *Docentes: claves para detectar el abuso sexual infantil*, Pagina 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9389-2014-12-19.html>.
- Foucault, M. (1992) [1977]. Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En: *Microfísica del poder*. Madrid: De La Piqueta.
- Godoy,F (07/07/2015) "Jornada de trabajo tras denuncia por presunto abuso en el jardín". Tiempo Sur. Recuperado de <https://www.tiemposur.com.ar/nota/91478-jornada-de-trabajo-tras-denuncia-por-presunto-abuso-en-jard%C3%ADn>.
- Le Breton, A. (2002) Antropología del cuerpo y modernidad. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina

Legislaciones y guías de orientación

- Ley 26061 de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes (2005),
- Ley de Centros de Desarrollo Infantil (2007)

- Ley de Educación Sexual Integral (26150/06) Argentina
- Ley Nacional de Educación (2006). Argentina
- Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar del Consejo Federal de Educación (2014).
- Guías de orientación y protocolos de intervención (Dirección general de cultura y educación de la provincia de Buenos Aires, de 2012).
- Martínez Álvarez, L. (2013). El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3), 161-175. <http://www.redalyc.org/html/274/27430309011/>.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mauss, M. (1936). Técnicas y movimiento corporales, *Journal de Psychologie*, XXXII(3) 4. Re-editado en Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Padres y docentes, una relación cada vez más marcada por la desconfianza*. (26 /04/ 2015). Diario El Día. La Plata. Recuperado de <https://www.eldia.com/nota/2015-4-26-padres-y-docentes-una-relacion-cada-vez-mas-marcada-por-la-desconfianza>
- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad*. Madrid: Ediciones Nancea.
- Valsagna, A. (2009). La formación corporal del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales* 33, 85-94. Recuperado de <http://www.psicomotricidadum.com/>
- Violante, R. y Soto, C. (2008). *Pedagogía de la crianza*. Argentina: Paidós.
- Violante, R. y Soto, C. (2011). *Didáctica de la educación inicial: Los pilares*. Buenos Aires: Foro para la educación inicial. Encuentro regional del sur.

Prácticas educativas expresivas e inclusivas en escuelas de la Cuenca Matanza Riachuelo

Javier Augusto Nicoletti¹ y Gloria Campomar²

Resumen

La implementación de programas de educación física que puedan dar respuesta a las necesidades sociales es un aspecto central en el diseño actual de los proyectos de extensión que se realizan en las instituciones del nivel superior. Por tanto, la educación física debe diseñar intervenciones que puedan alcanzar a todas las personas, buscando mejorar su bienestar general. El trabajo que se presenta muestra resultados del Proyecto de extensión universitaria denominado *Promoción de la salud comunitaria en escuelas de la Cuenca Matanza Riachuelo*, donde se utilizaron prácticas educativas expresivas como estrategias de participación, destinadas a promocionar el derecho humano a la salud de manera integral como aspecto esencial para la mejora de la calidad de vida de la comunidad.

Palabras Claves: educación física, practicas corporales expresivas, derecho humano a la salud.

Introducción

El presente trabajo explora los resultados del Proyecto de extensión universitaria denominado *Promoción de la salud comunitaria en escuelas de la*

¹ UNLaM jnicoletti@unlam.edu.ar

² UNLaM glocampomar@hotmail.com

Cuenca Matanza Riachuelo realizado en centros educativos ubicados en el Partido de La Matanza (Provincia de Buenos Aires).³

La fundamentación de la propuesta estuvo basada en la búsqueda de alternativas de intervención que faciliten la mejora en la calidad de vida de la población a través de la función de la extensión universitaria como dispositivo institucional que favorece la proyección de los centros universitarios en la comunidad.

Desde un marco contextual, la propuesta se aplicó en la región que comprende la denominada Cuenca Matanza Riachuelo, siendo una zona que cuenta con antecedentes históricos de problemas de contaminación, marginación, deterioro ambiental y desigualdad social. Es por ello, que partiendo de la noción que la inclusión social requiere de un esfuerzo constante de todos los sectores que conforman la sociedad y a los fines de acompañar la promoción de los derechos humanos dentro de los espacios locales, la propuesta fue colaborar en que los derechos de todas las personas puedan verse desplegados en forma concreta y por medio de la articulación de estrategias que sean efectivas en cuanto a su alcance de intervención.

Dentro de las condiciones que son determinantes para la efectiva realización del derecho a la salud, cobró relevancia para el diseño del Proyecto, la posibilidad que la población tenga acceso a la información y los conocimientos sobre cuestiones relacionadas con la salud y su cuidado, pero que al mismo tiempo los alumnos y alumnas de las escuelas participantes adhieran con interés a la realización de prácticas educativas inclusivas articuladas desde sus posibilidades expresivas y comunicativas.

La Organización Mundial de la Salud (1986), manifiesta que “la salud es un concepto positivo que enfatiza recursos sociales y personales, junto con capacidades físicas. Por tanto, la promoción de la salud no es simplemente responsabilidad del sector sanitario, sino que va más allá de los estilos de vida saludables para llegar al bienestar” (p. 4), de allí que el objeto del proyecto fue promover una intervención inclusiva desde el ámbito de la educación física y por medio de prácticas educativas que promuevan la participación

³ Proyecto seleccionado en la CONVOCATORIA DE PROYECTOS DE EXTENSION UNIVERSITARIA UNIVERSIDADES CON ACUMAR- Ministerio de Educación. Título del Proyecto: *Promoción de la salud comunitaria en escuelas de la Cuenca Matanza Riachuelo*. Universidad Nacional de La Matanza, 2015-2016.

en escuelas, localizadas en la Cuenca, a través de un programa de talleres integrales abiertos a la comunidad educativa.

La Educación Física en los nuevos contextos

La educación concebida como la encargada de la transferencia de la cultura en la humanidad actual, requiere de una constante reflexión acerca de temas tales como: equidad y justicia, en pos de una sociedad más inclusiva e igualitaria que mejore la vida de las personas, considerados indicadores de progreso social, en íntima relación con una adecuada democratización de los procesos educativos. La Educación física no puede estar ajena a dichas demandas y transformaciones.

Hoy se sabe que el campo, al igual que otros, se ha construido a partir de los procesos históricos-políticos que lo configuraron y le otorgaron su identidad, por tanto distintos enfoques, perspectivas y paradigmas sobre los cuales se constituyó la disciplina le han dado a lo largo de su recorrido diferentes acepciones, sin embargo se concluye que ha sido siempre alrededor de dos conceptos dominantes: el cuerpo y el movimiento; mientras la idea filosófica de Hombre⁴ en una sociedad determinada ha condicionado los discursos y sus prácticas en cada momento. Por tanto, los diversos enfoques que han atravesado el campo, como la perspectiva biológica-fisiológica, la psicológica, la pedagógica, o más recientemente la humanística-social, han resignificado a la educación física a lo largo de su existencia y que básicamente fue influenciada por dos pensamientos fundamentales: la concepción dualista o cartesiana, que se expresa en la clásica escisión entre cuerpo y mente, y el movimiento positivista, que reivindica el papel de las ciencias naturales como modo de legitimación de nuestro campo de saber. Así, “construir cuerpos por entero, cuya forma coincida, sin restos, con el modelo aprehendido por la ciencia, fue el horizonte a partir del cual se desarrolló el proyecto, siempre renovado (y nunca completamente realizado) de educación del cuerpo en la modernidad” (Pich; Da Silva y Fenstersiefer, 2015, p.59). En este sentido, el cuerpo de la modernidad ligado a la naturaleza, consiste en moldearlo según la métrica producida por la propia ciencia. “(...) El equívoco de la ciencia

⁴ “Con el término “hombre” Foucault se refiere aquí a dos figuras de la disposición de la episteme moderna la “analítica de la finitud” y las “ciencias humanas”. Estas se formaron hace apenas dos siglos cuando se comenzó a pensar lo finito a partir de lo finito” (Castro, 2004, p. 167).

moderna reside en el hecho de tomar como equivalentes la cosa y el enunciado científico (conceptual), sin problematizar el propio estatuto del lenguaje que torna posible esto” (Pich, Da Silva y Fenstersiefer, 2015, p. 61).

Sin embargo, en las últimas décadas se observa un giro respecto de la comprensión del cuerpo y el movimiento. Es decir, que a partir de finales del siglo XX y principios del XXI, la disciplina tuvo una fuerte influencia humanista-social. Si bien, a lo largo de la historia hubo muchos esfuerzos -en especial filosóficos- para definir la condición y el sentido del cuerpo para el sujeto, solo recién en las últimas décadas se ha intensificado el poder explicativo del cuerpo. Lo que caracteriza el pensamiento de estos autores, es el planteamiento de la corporeidad humana como un fenómeno social y cultural, y de la intervención de la construcción corporal como un reflejo de las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana de las personas, otorgándole su identidad.

El actual contexto, donde la sociedad exige que la educación física esté en permanente actualización, para que sus intervenciones sean efectivas en cuanto a los resultados y metas buscadas (Nicoletti y Gabay, 2015), encontrar las fuentes de representaciones del cuerpo en la sociedad implica observar el vínculo social entre el sujeto y su cuerpo.

En suma, de un tiempo a esta parte, hay una gran cantidad de conocimiento producido alrededor del cuerpo, estos discursos expresados hoy -con gran valorización- en algunos contenidos propios de la educación física, demuestran el impacto que han tenido en la construcción del campo hasta la actualidad, que nos permite pensar en una práctica mucho más social, como lo son las prácticas con una marcada intención expresiva. Dichas prácticas pueden convertirse en “un recurso didáctico para ser utilizado en las practicas escolares”, y la educación física es un medio posible para cumplir con dicho propósito (Campomar, 2014, p. 42).

Intervención educativa para la promoción del derecho a la salud: el caso de las prácticas educativas expresivas en escuelas del territorio

Por otro lado, diversos proyectos permiten observar la actual importancia de la articulación de la extensión universitaria y el campo de la educación en general (incluida la educación física) en la aplicación de acciones destinadas

a comprender y aportar intervenciones que promuevan los derechos en la comunidad.⁵

Estos cuestionamientos y realidades observadas nos motivan a construir y proponer distintas actividades que intentan superar y mejorar las problemáticas planteadas. Para tal fin, se realizaron encuentros en las escuelas de la Localidad de Laferrere, y González Catán, del Partido de La Matanza, con alumnos y alumnas de cuarto, quinto y sexto año de la E.P.B., y de cuarto, quinto y sexto año del nivel medio.

Así, las actividades de extensión que se vienen desarrollando desde el año 2015 y se continúan, se encuentran en articulación con la cátedra de Expresión Corporal de la formación inicial de profesores en Educación física. Estas acciones basadas en una práctica corporal expresiva, proponen la utilización del ritmo y la música como eje para su abordaje.

La meta fue realizar una práctica corporal que no resultase tan cotidiana como el deporte, la gimnasia o la vida en la naturaleza, denominada Práctica Corporal Expresiva (Ferreira, 2002; Ré, 2012; Campomar, 2014). Los materiales didácticos utilizados fueron, entre otros, tachos y bombos para producir sonidos, instrumentos de percusión tocados por los propios alumnos de la escuela, donde las figuras musicales: Blancas, Negras, Corcheas y Redondas, han sido los elementos que guiaron las acciones, traducidos en movimientos.

Las realidades y características del territorio donde se llevó adelante la propuesta motivaron a construir, dentro del conjunto de actividades planificadas, una actividad de extensión universitaria que cuente con la singularidad de motivar a los participantes en la búsqueda de la promoción al derecho al juego y a la actividad física, pensada para una real inclusión educativa, a través de una práctica expresiva. Para tal fin, se diseñó un encuadre de trabajo en las escuelas que contó con la realización de cuatro encuentros. A partir del diseño de la propuesta, el campo de abordaje de dichas prácticas estuvo enfocado en:

⁵ Pueden citarse: Inclusión social y promoción de la salud en la localidad de Virrey del Pino - Proyecto seleccionado por 22º convocatoria de proyectos de extensión universitaria y vinculación comunitaria: "universidad, estado y territorio" 2014- Universidad Nacional de La Matanza. Proyecto del Programa Nacional de Voluntariado Universitario 2014: Inclusión y promoción de los derechos en jóvenes con discapacidad del Partido de La Matanza – Universidad Nacional de La Matanza.

- Favorecer el lenguaje corporal, junto con aspectos gestuales y expresivos.
- Producir interés y motivación por participar de las actividades, la creatividad, el cuidado del propio cuerpo y el respeto por los pares.
- Facilitar la comprensión de las diversas consignas verbales y no verbales, el razonamiento, la asimilación y la toma de decisiones en conjunto.

Se destaca que los talleres estuvieron diseñados en forma secuencial, partiendo de un primer momento de presentación y explicación de la propuesta, un segundo momento de aplicación de la propuesta y finalmente, un tercer momento de valoración y reflexión de las acciones, por medio de una puesta en conjunto de los aspectos positivos y por mejorar.

De esta forma, a partir de una metodología apoyada en la interacción expresiva entre los niños y niñas participantes, fue posible reflexionar acerca de una práctica que resultó agradable realizar, en un contexto de seguridad y cuidado ambiental. Así, a través de la música y el movimiento se promovió una actividad compartida de integración de los alumnos y alumnas participantes.

Los resultados han sido exitosos en cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos. La participación ha sido masiva, destacándose la motivación por parte de los alumnos y alumnas tanto del nivel primario como del nivel medio en realizar acciones integradas en el marco de una actividad de inclusión. El valor de la actividad estuvo reflejado en la total adhesión a la práctica de los participantes, incluidos otros alumnos y alumnas de los establecimientos que al observar desde sus aulas la clase, también se unieron a la propuesta. Además, un alto porcentaje de alumnos varones que, según los dichos de sus maestras no eran motivados a realizar otra práctica que no sea fútbol, han tenido una participación activa y respetuosa, en especial integrados a las alumnas mujeres, quienes demostraban su agrado y alegría a través de sus expresiones y acciones.

Asimismo, los docentes y alumnos universitarios que colaboraron en la tarea, han expresado a través de sus relatos, que han vivenciado una práctica diferente, que logró incluir a todos los participantes, quienes jugaron desde el primer momento con sus posibilidades expresivas y creativas, valorizando la integración entre los saberes teóricos, que se construyen en algunas cátedras de la formación como es el caso de Expresión Corporal, con la realidad de una práctica escolar pensada para ese cuerpo social.

El trabajo realizado buscó aportar en la construcción de respuestas que sean válidas en cuanto a su metodología de aplicación, eficaces en cuanto a la generación de resultados concretos y observables en acuerdo con la adhesión de todos los participantes a una práctica notablemente inclusiva, que puede ser encuadrada, además, para el cuidado de la salud comunitaria de los habitantes de la Cuenca Matanza-Riachuelo.

Conclusiones

Los resultados observados en el Proyecto resultaron de una alta integración de los participantes de las escuelas, en un entorno expresivo–comunicativo, de promoción de la salud, a través de una clase de Educación Física. La propuesta de los talleres permitió facilitar a los participantes, por medio de una práctica diferente, el acceso a información sobre el cuidado de la salud, el cuidado ambiental y la calidad de vida como beneficio personal y colectivo.

La utilización de herramientas didácticas destinadas a la expresión se ha consolidado como un mecanismo de fortalecimiento social, generando aportes para la resolución de problemas de la comunidad, y permitiendo abrir nuevos estudios sobre nuevas prácticas, en los alumnos y docentes de las escuelas.

En conclusión, a través de la experiencia e insumos aportados por el Proyecto Promoción de la salud comunitaria en escuelas de la Cuenca Matanza Riachuelo, se podría inferir que las prácticas educativas con orientación expresiva proponen acciones altamente inclusivas, superadoras del problema de género y respetuosas de la diversidad. Este enunciado se ha reflejado en la adhesión a las prácticas en forma activa y respetuosa por parte de todos los participantes.

La problematización de los nuevos paradigmas a través de la innovación y la investigación buscan desarrollar un nuevo conocimiento, donde la reflexión sobre la acción pueda ser interpretada y analizada en base a lo que los profesionales realmente hacen (Furlong, 2002). En estos contextos, pensar en una propuesta de extensión universitaria requiere no solo del abordaje de los conocimientos técnicos, habilidades y destrezas, que guían su práctica, sino también de la comprensión de los procesos de reflexión que faciliten la construcción de los elementos integradores entre los saberes y una adecuada gestión.

En síntesis, la metodología aplicada en el Proyecto, se comporta como herramienta que tiene como función responder a una demanda y necesidad de

toda la comunidad, sobre la base de un diagnóstico emergente de situaciones concretas, generando así, una propuesta de práctica expresiva que además de brindar beneficios para una mejora de la condición física y la salud, permite abrir un espacio de integración con la comunidad escolar.

Bibliografía

- Campomar, G. (2015). *Evolución del profesorado de Educación Física y su transición a la Educación Superior Universitaria*. Buenos Aires: Espacio.
- Campomar, G., Murad, M. y Alvarado, A. (2015). *Educación física y extensión universitaria en el territorio por medio de prácticas corporales expresivas*. XI Jornada Nacional de Extensión Universitaria. UNLa- Ministerio de Educación. Inédito.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault, un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional de Quilmes.
- Ferreira, U. M. (2002). Las prácticas corporales expresivas en el campo de la Educación Física, *Revista Fundación Dialnet*, (257), 9-12. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=302254>.
- Furlong, J. (2002). La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. En Sancho, J. y Hernández, F. (ed.). *El profesor intuitivo* (pp. 26-54). Barcelona: Octaedro.
- Nicoletti, J. y Gabay, G. (2015). Novos desafios para a formação do profesorado universitário. O direito à educação física das pessoas com discapacidade. *FIEP BULLETIN*, v85 Special Edition, pp. 54-69. Disponible em <http://www.fiepbulletin.net>.
- Organización Mundial de la Salud (1986). *Informe sobre la salud en el mundo, 1998. La vida en el siglo XXI. Una perspectiva para todos*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Pich; S., Da Silva, S. y Fenstersiefer, P. (2015). Cuerpo, lenguaje y (bío) política: los giros del cuerpo y su educación en la alta modernidad. En Galak, E. y Gambarotta, E. (ed.). *Cuerpo Educación y política* (pp. 61-87). Buenos Aires: Biblos.
- Ré, A. (2012). Prácticas corporales expresivas en las clases de Educación Física. *Boletín Electrónico REDAF, Año II* (29), 1-4. Recuperado de: <http://www.redaf.gob.ar/nodo-socializacion-cientifica.php> Acceso

La Educación Física [in] enseñable. Una revisión de los contenidos escolares

Gastón Esteban Meneses¹

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el grupo de investigación *Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo* (EFEEC) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF-UDELAR).

El mismo se constituye en la base de la tesis de maestría en Ciencias Humanas con énfasis en Teorías y prácticas en Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE-UDELAR).

Desde este lugar se presenta un proyecto de investigación cualitativa de corte etnográfico, que intentará indagar en los intersticios curriculares, en los espacios que ocupan los sujetos, los discursos que despliegan en los procesos de textualización de los *saberes escolares*.

Algunas preguntas que movilizan el trabajo son: ¿qué se presenta como *saber-contenido* de la Educación Física en la escuela?, ¿qué distancia se establece entre la textualización y retextualización de ese *saber*?, ¿qué relación hay entre los registros del Saber y el programa escolar?

La idea central es contribuir a la articulación del campo académico con el campo profesional a través de la interacción con los docentes de las escuelas indagadas como parte del proyecto.

¹ Grupo de Investigación Educación Física Enseñanza y Escolarización del Cuerpo Universidad de la República (Uruguay) gaston.emeneses@gmail.com

En términos académicos se pretende establecer vínculos estrechos y sistemáticos con el resto de los investigadores de la Red Internacional de Investigación en Educación Física Escolar para aportar al fortalecimiento regional de la investigación de la Educación Física dentro del sistema educativo.

Antecedentes y Fundamentación

Antecedentes

El presente trabajo se constituye como base fundamental de la tesis de posgrado de la Maestría en Ciencias Humanas con énfasis en Teorías y Prácticas en Educación (2016-2018) del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (FHCE-UdelaR).² Desde este lugar la idea es profundizar en la formación en investigación sobre educación y enseñanza en general, y a nivel particular enfocarnos en la investigación en *educación física escolar* de nuestro medio, en sus dimensiones teórica metodológica y aplicada.

Este trabajo, a su vez tiene una estrecha relación con el proyecto *Saberes y cultura escolar: un análisis de la enseñanza de la Educación Física en el marco de la educación primaria y secundaria uruguaya* (Ruegger, C. y Torrón, A. (coord.), 2016), el cual se enmarca en la intersección de la línea de investigación “Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo” (EFEEC), y la “Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar” (REIPEFE). El mismo fue presentado al llamado a Proyectos I+D, en proceso de análisis de documentos y que está siendo llevado a cabo actualmente por el equipo de investigación del grupo EFEEC el cual integro, y participo tanto en la elaboración del marco teórico y de los instrumentos para la recolección de datos, como en la realización del trabajo de campo, análisis y redacción del informe final.

La articulación entre ambos trabajos la establezco a partir de coincidir en uno de los escenarios elegidos para la indagación (la escuela), y porque ambos trabajos abordan una preocupación epistémica en torno a la enseñanza de la educación física en dicho contexto, desde una perspectiva teórica congruente.

² Se inscribe en el grupo de investigación *Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo* (EFEEC) del Departamento de Educación física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República.

La idea es vincular esa producción que tiene una lógica colectiva, con este proyecto que es de carácter individual, en tanto tesis de posgrado, para enriquecer la producción de la misma y a la vez potenciar y profundizar el trabajo del grupo EFEEC.

A nivel de la vinculación académica de este proyecto, el grupo EFEEC integra la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar, la misma reúne equipos de investigación de nueve instituciones. De Brasil: Universidad Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). De Argentina: Universidad Provincial de Córdoba -Instituto Provincial de Educación Física (UPC/IPEF)-, Instituto Superior de Educación Física “General Pico” (ISEF), Universidad Nacional de Comahue (UNCo), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Y de Uruguay, el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (UDELAR).

La idea es proyectar los avances de este trabajo en los encuentros de la Red y en eventos de las Universidades que la integran, así como también en los eventos académicos organizados por la FHCE en el marco de la Maestría en curso, con el fin de divulgar y enriquecer los debates académicos y al mismo tiempo recibir los aportes y críticas de los colegas para fortalecer la propuesta.

Desde el campo de la producción de conocimiento en educación física, se tomará como antecedentes y como referencias, las producciones acerca del lugar del *cuerpo* en la escuela, a partir de la línea de investigación que trabajó varios años en el ISEF, llamada *Cuerpo y Pedagogía*, que funcionó hasta el 2012, y que cuyas preocupaciones fueron retomadas por nuevas líneas, inscriptas en el Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPE-PI) en las líneas: *Cuerpo, Educación y Enseñanza* y la línea de investigación *Educación Física Escolar*. Esta última que dio lugar a la inauguración del grupo EFEEC. Destaco algunos trabajos de importancia para esta producción como los de Rodríguez Giménez (2008, 2009, 2013), Rodríguez Giménez y Ruggiano (2012), Dogliotti (2007, 2008), Torrón y Ruegger (2012, 2015).

De esta forma se intenta direccionar la propuesta de investigación para el fortalecimiento académico del grupo EFEEC y líneas involucradas, así como profundizar la formación en investigación que tendrá sus ecos en la enseñanza de grado en la Licenciatura en Educación Física (ISEF-UDELAR).

Fundamentación

Este proyecto tomará como clara referencia teórica, la producción que realizó el Grupo sobre Políticas Educativas y Acontecimiento Didáctico, a partir de los trabajos de la línea de investigación *Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad*, donde se colocó una preocupación por la *tríada del saber* que “funda el acto de enseñanza en tanto que acto intrínsecamente epistémico y de lenguaje” (Bordoli, 2007, p.7). Se incorporan así, elementos críticos, provenientes de la *Teoría del Acontecimiento Didáctico*³, ya que como aparato teórico nos permite interrogar el campo de la enseñanza en general y el de la educación física en particular, en su relación con el lugar del *sujeto, el lenguaje y el saber*, “la operación cognoscitiva es una operación de lenguaje mediante la cual el sujeto se representa un saber. Conocimiento materializado por el lenguaje y por ende distinto de *la cosa*. Éste es el conflicto epistemológico central que se halla en el centro de la problemática de la enseñanza y lo curricular. La propia estructura del lenguaje (significante/significado) y su distancia con las cosas que éste representa son los obstáculos que se prefiguran cuando un sujeto enseña algo a otro sujeto” (Bordoli, 2007, p.16).

De esta manera lo [in] enseñable de la educación física que se enuncia en el título no se presenta como un acto de renuncia a la cuestión del enseñar, sino que intenta ubicar la reflexión en esa *instancia curricular* como efecto del lenguaje.

La Educación Física, entre saberes y contenidos escolares

“La Educación Física en este Programa Escolar se concibe como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad” (PEIP, 2008, p. 236).⁴

La enseñanza de la Educación Física tiene un recorrido en el ámbito escolar que va mucho más allá en el tiempo que la expresión citada. El decreto presidencial para todas las escuelas públicas del país marcó sin dudas una

³ Esta teoría fue desarrollada por la línea de investigación “Estudios de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad”, dirigida por Luis Behares en el departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, entre los años 2002 y 2007 aproximadamente.

⁴ Primera oración del Programa de Educación Inicial y Primaria, área del Conocimiento Corporal.

nueva forma de estar en la escuela, pero la tradición de la Educación Física como disciplina escolar, se puede rastrear más atrás en el tiempo.⁵

“La Educación Física en nuestro país tuvo un papel fundamental en el pasaje de la sensibilidad bárbara a la civilizada. Investigaciones llevadas adelante sobre documentos de fines de siglo XIX y principios del XX muestran la importancia dada a las prácticas de Educación Física como instrumento de homogeneización cultural y de disciplinamiento” (Dogliotti, 2008, p. 76).

La preocupación que trato de colocar en este punto es que, desde sus orígenes decimonónicos a través del discurso médico y militar sobre el cuerpo, a la expresión del nuevo programa en los albores del siglo XXI en su afirmación acerca de la *intervención sobre la corporeidad*, parece dar cuenta de que la reflexión sobre la práctica de enseñanza para la Educación Física se actualiza y se reafirma en torno a una *tecnología del cuerpo*. Es decir, desde el siglo XIX a la fecha, poco podemos agregar en torno al contenido de la enseñanza de la Educación Física escolar.

Los discursos acerca de la enseñanza en la modernidad se concentran en ese *corpus* deóntico acerca de la enseñanza-aprendizaje llamado *Didáctica*, que se inaugura a partir del siglo XVII en la figura de J. A. Comenio a partir de su obra *Didáctica Magna* (1627).

Desde ese tiempo a esta parte de la historia, Bordoli (2007) señala cuatro tradiciones discursivas en torno a la enseñanza y al lugar que los objetos de conocimiento tienen en la misma.

La *didáctica comeniana*, propia del trabajo recién nombrado y que centra su reflexión en el método universal; la *didáctica psicologizada*, propia del siglo XX que pone su acento en las posibilidades del sujeto de aprendizaje a partir de teorías de la Psicología que se introducen en el campo educativo; la *didáctica curricularizada*, que pone su acento en el tecnicismo a partir de la influencia de la *teoría curricular* y la *planificación educativa*; y la *didáctica re-inaugurada*, que tiene por referencia a Yves Chevallard (1991) quien ubica nuevamente la reflexión en el *saber*.

Las primeras tres tradiciones se pueden agrupar bajo el nombre de la *Tradición Instrumental de la Didáctica como Tecnología de la Enseñanza*

⁵ El 27 de noviembre de 2007, la sala de Sesiones de la Cámara de Senadores decreta por artículo único, la ley Nº 18213 en la que se expresa lo siguiente: “Declárese obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria de todo el país, la que regirá a partir del año 2009.

(Behares, 2005). En la misma aparece un postulado que la recorre desde sus inicios; *hay proceso*, “y éste es lineal, caracterizado por la estabilidad psíquica, desplegado en un continuo temporal y englobado en una noción de progreso. Por lo tanto se puede controlar, intervenir y medir al sujeto de aprendizaje” (Dogliotti, 2010, p. 111). De esta manera la Educación Física como instancia de enseñanza se ha ubicado cómodamente en esta *tradicón didáctica*, y es desde este lugar, que se ha desarrollado como disciplina escolar. Lo escolar de la Educación Física se configura a partir de esta solidaridad de conjunto que encuentra en la episteme moderna, allí donde el cuerpo se puede representar, por ende predecir y adiestrar, y donde el niño, “se ve sometido a una maquinaria curricular desde un doble punto de vista: de una parte, se supone debe aprender aquello que ha sido seleccionado para ser enseñado en la escuela, es decir, capturado por el discurso del conocimiento; de otra parte, por el juego de definiciones teórico-prácticas respecto de la niñez, el alumno, la enseñanza, noción de sujeto, etc.: en este segundo caso también es interpelado por el discurso de conocimiento pero de otro modo: como objeto que se vuelve cognoscible para el que enseña” (Rodríguez Giménez, 2008, p. 152).

Poco se ha preguntado la Educación Física acerca de la relación entre *universo lógicamente estabilizado* (ULE)⁶ y lo contingente; poco se ha preguntado por la *dialéctica del saber* en el entendido que la Educación Física como instancia de enseñanza, sucede en un tiempo legal, donde toda representación en posible, pero a su vez esa instancia falla en la diacronía del *sistema didáctico* (Chevallard, 1991). Es decir, desde esta perspectiva, en la enseñanza como efecto del lenguaje ocurren dos movimientos antitéticos que conforman la *dialéctica del saber*. Un movimiento –que refiere a la dimensión estructural- donde los diversos objetos de saber-conocimiento sobre el cuerpo se configuran en redes de sentido históricamente conformadas, representables y por lo tanto reproducibles. Por otro lado, otro movimiento –que hace referencia a la dimensión del acontecimiento- donde ese saber-conocimiento sobre el cuerpo se abre a la posibilidad de equívocos, de fractura, de falta de saber” (Dogliotti, 2007, p.136).

⁶ Pechêux (1988) plantea el concepto de “Universos lógicamente estabilizados” para denominar aquellas construcciones que realiza el ser humano donde todo se corresponde, allí donde existe una unidad lógica en la que la palabra se corresponde con su significado.

Aquí es importante describir con Behares (2004), los tres registros de saber que la teoría del psicoanálisis lacaniano nos permite reconocer en los registros esenciales de la realidad humana (Real, Simbólico, Imaginario):

“el **saber-hacer**, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación; el **Saber** o **falta-saber**, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente; el **imposible saber**, propio del Real” (Behares, 2004, p. 28).

Esta tríada de saber permite redefinir al currículum como configuración discursiva específica de saber, en la relación que “supone conceptualizar el *currículum* como una estructura de conocimiento y como acontecimiento de saber” (Bordoli, 2007, p. 30).

Para estudiar el currículum como *estructura de conocimiento*, voy a utilizar las categorías de *textualización* y *burocratización de los saberes*⁷, que revisan aquello que es seleccionado para ser enseñado en la escuela y que al ingresar en el proceso de escolarización queda atrapado en la estructura.

“La burocratización de saberes no es otra cosa que su escolarización, triple proceso de que implica la desincretización (la delimitación de campos particulares), la despersonalización (la objetivación del saber) y la programación (secuenciación temporal permitida a partir del cumplimiento de los procesos anteriores)” (Santos, 2007, p. 54).

Este andamiaje que brinda la escuela para el despliegue de los procesos de textualización del saber, opera como red legitimadora de *contenidos*. Los mismos son construcciones escolares que distan del saber científico, una vez que “el saber elegido como saber a enseñar entra en el circuito formalizado y burocráticamente pautado de la textualización, el saber queda preso en una estructura que lo moldea. Sus posteriores retextualizaciones se enmarcarán en esa estructura. Cada una de ellas configura a la luz de las anteriores o a lo sumo de la primigenia puesta en texto siendo difícil o poco frecuente que se realicen nuevas miradas al saber originalmente producido (...) De allí el origen de las distancias, en ocasiones cada vez mayores, entre el saber científico y el saber que se enseña” (Santos, 2007, p. 55).

A lo largo de este trabajo la idea es trabajar con estas nociones: *contenidos*, *conocimientos* y *saberes*, que se anidan en el currículum escolar y

⁷ Se toman conceptos de Santos, 2007.

forman parte de una *epistemología escolar* (Astolfi y Develay, 1990) en tanto que “el saber puesto en texto sufre una transformación en su estatuto epistemológico, bajo la forma de contenidos de enseñanza” (Astolfi y Develay, 1990, en Santos, 2007, p. 57).

Problema/s de investigación

“(…) la enseñanza sólo se puede definir en su implicación con el saber: lo que ocurre cuando el saber se hace presente de alguna manera en una intersubjetividad, en la que están involucrados, cuerpos, ya sea en un aula, a través de la lectura o de cualquier otra forma que se haya inventado” (Behares, 2013, p. 246).

El problema con el cual voy a trabajar parte de una preocupación epistémica acerca del lugar de la Educación Física en el sistema educativo de la enseñanza primaria en Uruguay. Dicha preocupación tiene que ver en primera instancia con la textualización de un conjunto de *saberes escolares* que son puestos a disposición de los profesores, *saberes* que mediante el proceso de *burocratización* circulan en el espacio escolar, se legitiman como contenidos en esa red de sentidos que produce la escuela, pero donde se escabulle aquello que no pudo ser representado, aquello que no pudo ser nombrado y que genera una falta. Las preguntas que guían la construcción del problema tienen que ver con la revisión de esa diacronía del sistema didáctico donde el sujeto, por efecto del lenguaje queda atrapado en el saber-hacer del Imaginario. ¿Hay saber?, ¿hay enseñanza posible?, ¿Qué distancia se configura en la textualización y retextualización del saber para la Educación Física y qué distancia se establece entre el conocimiento científico que fundó dicho texto de saber? Cómo síntesis de estas preocupaciones planteo: ¿Cuál es la relación entre saber y contenido escolar para la Educación Física, entre posibilidades e imposibilidades de enseñar Educación Física en la escuela?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la relación entre *saber(es)* y *contenido(s)* de la Educación Física en escuelas del Consejo de Educación Inicial y Primaria, desde la perspectiva de la *dialéctica del saber*.

Objetivos Específicos

1. Identificar los *saberes burocratizados* de la Educación Física presentes en las propuestas de enseñanza de las instituciones seleccionadas y estudiar su posible relación con un saber científico.
2. Analizar el conjunto [programa /*texto de saber* /contenido de enseñanza] y su relación con la práctica de la Educación Física en la escuela.

Principales preguntas que se intentarán responder

Las preocupaciones que movilizan este trabajo son compartidas y colectivas, ya que tienen que ver con un trabajo que venimos haciendo en el grupo EFEEC y que estamos proyectando en estos años y que tienen que ver principalmente con la preocupación epistémica de la EF, en relación al sistema educativo, en relación a sus prácticas de enseñanza también en términos de producción de conocimiento.

Particularmente este trabajo intentará revisar en el contexto público de instituciones de educación primaria, ¿qué se presenta como contenido de la Educación Física?, ¿qué vínculos se pueden establecer entre esos contenidos y el conocimiento de la Educación Física?, ¿cómo operan las dinámicas curriculares en la instancia de enseñanza?, ¿qué se dice mientras se enseña?, ¿qué lugar ocupa el currículum prescripto en la práctica?, ¿de qué representación hablamos cuando nombramos a los contenidos?, ¿qué relación hay entre los registros del saber y el programa escolar?

Diseño Metodológico

Se trata de una investigación cualitativa y de corte etnográfico. Se intentarán comprender las diferentes prácticas docentes de los profesores de Educación Física de escuelas de contextos similares, así como el sentido que éstos le confieren a dicha intervención profesional. Se busca la inmersión en la dinámica profesional de los profesores involucrados.

Se seleccionarán un total de 4 escuelas con el criterio de que las mismas tengan características similares dado que las instituciones escolares están categorizadas (Urbana común, Tiempo Completo, Tiempo Extendido y APRENDER). Se pretende ingresar a escuelas que cuenten con profesores efectivos con al menos 6 años de antigüedad en la institución. Este criterio de selección se fundamenta en que dicha antigüedad permite un trabajo con el

programa (PEIP) donde el docente pudo visualizar el pasaje de una generación por todos los niveles escolares.

Primera etapa:

Relevamiento de bibliografía y profundización del marco teórico.

Recolección y análisis documental: Se realizará un análisis de documentos que incluye distintos niveles y especificidades. Se analizará: perfiles funcionales del prof/lic, la planificación del docente (anual, de clase, por proyecto, actividades especiales), Proyecto de Centro de las escuelas involucradas y el Programa Curricular vigente del CEIP.

Segunda etapa:

La investigación implicará un trabajo de campo durante un año lectivo, un semestre en dos escuelas y el otro en las otras dos restantes. El trabajo de campo se hará a partir de la inmersión en la dinámica escolar donde se realizarán observaciones de clases y de otros espacios del cotidiano institucional, realizando la observación semanalmente.

También se realizarán entrevistas a distintos actores de la institución (los propios docentes de EF, el Director Coordinador de Educación Física de la escuela, la Dirección, otros docentes vinculados a la actividad del profesor involucrado).

Entrevistas:

Abiertas, en profundidad con los cuatro profesores de las instituciones designadas. Se prevé establecer un vínculo que posibilite una inmersión en su práctica profesional. Se realizarán varias entrevistas en distintos momentos de la investigación.

Semiestructuradas con el Director Coordinador de EF en primaria, Directores de las instituciones y otros docentes.

Grupo focal:

Entrevista grupal a profesores de las cuatro escuelas del proyecto. En este caso se prevé, una vez finalizada la etapa de visitas a las instituciones, la realización de un grupo focal con los 4 docentes participantes de la investigación.

Tercera etapa:

Este momento de la investigación implica el análisis de los datos, a la vez que se propone interactuar con los docentes, identificando las necesidades de formación continua y estableciendo un diálogo entre lo académico y el campo profesional que se cree fundamental en este momento histórico particular.

Resultados Esperados

Como beneficio y proyección de este trabajo, se buscará contribuir a la articulación del campo académico con el campo profesional, a través de la generación de trabajos conjuntos con los docentes de las escuelas indagadas, de allí poder escribir artículos y/o presentar ponencias en eventos académicos.

En el mismo sentido se realizarán cursos de formación para profesores del CEIP, para divulgar los avances y reflexionar junto a la comunidad de profesores.

A nivel internacional, la comparación de las situaciones de trabajo en las escuelas públicas de la región posibilitará el trabajo coordinado y la elaboración conjunta de estrategias para atender las distintas problemáticas comunes que sean identificadas.

En términos académicos se pretende establecer vínculos estrechos y sistemáticos con el resto de los investigadores de la REIPEFE para un fortalecimiento regional de la investigación de la EF dentro del sistema educativo.

Presentar en la enseñanza de grado a través de la cátedra que corresponda, las problemáticas y debates que construyan este trabajo, intentando generar un espacio de análisis y estudio colectivo con estudiantes.

Bibliografía

- Behares, L. E. (2004). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. En Behares, L. E. (Dir.) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. (pp. 11-30). Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Behares, L. E. (2005). Didáctica moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: Behares, L. E. y Colombo S. (Comp.) *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza* (pp. 9-15). Montevideo: UdelaR.
- Behares, L. E. (2013). Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza. En Southwell, M. y Romano, A. (Comp.) *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 38-61). Buenos Aires: Ed. Unipe.

- Bordoli, E. (2004). Didáctica: ¿Tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática. En Behares, L. E. (Dir.) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 65-84). Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Dogliotti, P. (2007). La imposible enseñanza del cuerpo. En Bordoli, E. y Blezio, C., *El borde de lo (in)enseñable* (pp. 131-141). Montevideo: Dpto. de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Dogliotti, P. (2008). La Educación Física: ¿de qué cuerpo habla? En Behares, L. E. y Rodríguez Giménez, R., *Cuerpo, lenguaje y enseñanza* (pp.75-88). Montevideo: Dpto. de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Dogliotti, P. (2010). Figuras de Autoridad y Enseñanza. *Páginas de Educación*, 3, 105-116.
- Rodríguez Giménez, R. (2008). Conocimiento escolarizado y políticas del cuerpo. En Behares, L. y Rodríguez, R. *Cuerpo, lenguaje y enseñanza* (pp. 151-163). Montevideo: Dpto. de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Rodríguez Giménez, R. y Ruggiano G. (2009). Notas sobre educación del cuerpo en la escuela: una lectura de las pedagogías del cuerpo. En Romano, A. y Bordoli, E. *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico* (pp. 41-57). Montevideo: Psicolibros.
- Rodríguez Giménez, R. (2012). Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939) (Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf
- Rodríguez Giménez, R. (2013). Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 107-118. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie62.pdf>.
- Ruegger, C. y Torrón, A. (2015). Enseñanza del cuerpo: la intencionalidad curricular. En Carballo, C. (coord.) *Educación Física escolar, académica y profesional* (pp. 69-82). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/46>.

- Santos, L. (2007). La cadena retextualizadora: la burocratización del saber. En Bordoli, E. y Blezio, C. *El borde de lo (in)enseñable* (pp. 53-65). Montevideo: Dpto. de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Torrón, A. y Ruegger, C. (2012). La educación física como objeto matemizable. *Didaskomai*, (3), 43-66.
- Uruguay (2008). PEIP, Programa de Educación Inicial y Primaria. Área del Conocimiento Corporal (educación física). Administración Nacional de Educación Pública.

La escuela como espacio político y social. La enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva inclusiva

Andrea Anahí Rodríguez¹ y Mirian Viviana Piancazzo²

Resumen

Al comenzar a escribir el presente trabajo, y para abordar un tema tan complejo como es el de la enseñanza de la Educación Física en la escuela desde una perspectiva inclusiva, se pensó definir ciertas cuestiones, que darán marco al desarrollo del texto.

En primer lugar, es imprescindible situarnos en la idea de la escuela como institución educativa, que persigue objetivos socialmente valorados y reconocidos en la formación de ciudadanos libres, reflexivos y democráticos, asumiendo un papel jerarquizado en la esfera de lo político y de lo social.

Los acontecimientos políticos y sociales son ampliamente difundidos por los medios de comunicación y tardan muy poco en viralizarse en la web, por esta razón, un gran número de personas toma conocimiento de ellos ni bien suceden. Estas situaciones, no escapan a la realidad de las escuelas y generalmente se translucen en la cotidianeidad de la vida escolar.

En este sentido, los docentes, asumen un doble compromiso al enfrentarse a un grupo de alumnos. Por un lado, la responsabilidad de cómo llevar adelante estas temáticas, que generalmente pasan a ser temas institucionales,

¹ AEIEF-IdIHCS-FaHCE-UNLP/CONICET rodriguezandreaanahi@gmail.com

² AEIEF-IdIHCS-FaHCE-UNLP/CONICET miripianca@gmail.com

y por otro, cómo en medio de estas situaciones intempestivas tienen la obligación de enseñar los contenidos específicos de sus asignaturas.

Por esta razón y para ejemplificar se tomará la experiencia del trabajo que se está llevando a cabo en las clases de Educación Física con los 3eros años de los colegios de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata, en el marco de un proyecto que pertenece y lleva a cabo la Prosecretaría de Asuntos Académicos dependiente de la Dirección de Inclusión Educativa.

Cabe aclarar, que la intención del presente trabajo es fundamentar y poner en valor sobre cómo la enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva inclusiva en la escuela secundaria forma parte del conglomerado político y social en el cual estamos inmersos.

La escuela como espacio político y social. La enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva inclusiva.

Al comenzar a escribir el presente trabajo, y para abordar un tema tan complejo como es el de la enseñanza de la Educación Física en la escuela desde una perspectiva inclusiva, se pensó definir ciertas cuestiones, que darán marco al desarrollo del texto.

En primer lugar, es imprescindible situarnos en la idea de la escuela como institución educativa, que persigue objetivos socialmente valorados y reconocidos en la formación de ciudadanos libres, reflexivos y democráticos, asumiendo un papel jerarquizado en la esfera de lo político y de lo social. Pero a su vez, sostenemos que cada escuela en particular representa un espacio de lo político y un espacio de lo social.

Para hablar de escuela como institución educativa en sentido político, nos situamos en dos dimensiones diferentes; una dimensión es la política de estado, que contiene a la otra dimensión, que es la política propia de cada escuela.

En este sentido, consideramos que la política en general organiza y conduce la vida social, conllevando cierta ideología que muchas veces une o confronta a los distintos grupos que constituyen esa sociedad. Por otro lado, las actividades que desarrollan los que gobiernan, están legalizadas por lineamientos que se desprenden de las ideas políticas que se sostienen, otorgando un marco a todas las acciones que se llevan a cabo en la sociedad.

Entonces, podríamos decir que la escuela está regulada por normas, pero que, a su vez y de algún modo, genera otras normas que se desprenderán de

las normas que la regulan. Esto no es tan así, y a continuación vamos a tratar de ser claros en la explicación de esta premisa.

La escuela como institución educativa está *instituida* por leyes, resoluciones y disposiciones que son prescripciones formuladas a partir de la política educativa, y que se desprenden de la Constitución Nacional; pero al mismo tiempo, la vida escolar *instituye* costumbres, tradiciones, hábitos que modelan o moldean las formas de actuar dentro de ella.

Las prácticas docentes, no escapan a lo instituido e instituyente, sino que se encuentran imbuidas en el ambiente escolar, y sucede lo mismo con ellas. La enseñanza, como práctica docente, se despliega de acuerdo al curriculum propuesto, según el sistema educativo al que pertenece la institución; pero al mismo tiempo, cuestiona lo establecido, interpela y propone algo innovador, o por el contrario, se subsume a lo prescripto.

Ahora bien, el docente es el artífice de la enseñanza, responsable de esa función dentro de la escuela, conocedor de los contenidos específicos de la asignatura a transmitir, comprometido con la organización de la tarea de enseñar y observador de la forma de actuación y participación del grupo de alumnos y alumnas en general y de las particularidades individuales.

Además, el docente debería ser un profesional competente sabedor de las normas explícitas que rigen su propio accionar escolar y, por otro lado, generador de prácticas innovadoras o subsumidas, que conforman un ideario distintivo en cada escuela, según lo dicho párrafos arriba.

En este sentido y situándonos en la esfera de lo político, el docente también centra todas sus prácticas profesionales y escolares desde un posicionamiento político, que es develado a partir de sus actitudes que significan la expresión de lo que se piensa. Aunque muchas veces, el discurso no concuerda con lo que realmente hace.

En síntesis, la enseñanza en la escuela está sujeta a normas que le otorgan un marco de referencia, pero a su vez este marco, libera al docente a pensar la enseñanza a partir de su propio estilo.

Retomando el hilo del trabajo, pensamos a la escuela en la esfera de lo social por los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, ya sea al interior del espacio escolar, docentes, alumnos, padres y personal auxiliar, como así también con los ciudadanos que constituyen otras instituciones o asociaciones que interactúan con la actividad escolar.

En este sentido de lo público y lo compartido entre escuela y sociedad, se genera una simbiosis en la comunicación, que insta a un crecimiento mutuo a partir de una producción de conocimiento.

Bourdieu define la noción de *espacio* como,

(...) conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas respecto de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por vínculos de proximidad, de vecindad, o de alejamiento, y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre (...) (2008, p. 28).

Siguiendo esta noción, la escuela pensada desde lo social está conformada por un grupo de personas, que se comunican y cooperan para la concreción de objetivos comunes, en contextos determinados por el tiempo y el espacio dónde se desarrolla.

Retomando palabras de Bourdieu, “el espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición” (2008, p. 29).

Por otra parte, muchas veces los aconteceres políticos y sociales se producen en forma repentina, en otras ocasiones toman un tiempo para desencadenarse y se desatan como consecuencia de otros hechos anteriores, en fin, dados los avances tecnológicos son ampliamente difundidos por los medios de comunicación y tardan muy poco en viralizarse en la web, por esta razón, un gran número de personas toma conocimiento de ellos ni bien suceden.

Estas situaciones, que suceden diariamente impactan en la realidad de las escuelas y generalmente se translucen en la cotidianeidad de la vida escolar. El problema que se presenta es que no siempre la escuela tiene las herramientas necesarias, ni la urgencia que demandan las respuestas. No se puede hacer caso omiso y *mirar para otro lado* cuando algo está sucediendo e irrumpe en la clase, y además interfiere en el aprendizaje de los alumnos.

Por consiguiente, los docentes, asumen un doble compromiso al enfrentarse a un grupo en la clase, por un lado, la responsabilidad de cómo llevar adelante estas temáticas, y por otro, cómo, en medio de estas situaciones intempestivas tienen la obligación de enseñar los contenidos específicos de sus asignaturas.

En consecuencia, el tratamiento de ciertos acontecimientos sociales en la escuela, no pasa por el grado de compromiso que tenga el docente con lo

sucedido, sino que, al ser competencia de la sociedad, debería ser una obligación administrar tiempos y espacios institucionales para organizarlos.

Un breve paneo de la situación

Los problemas sociales que se reflejan en la cotidianeidad de la vida escolar y que, en más de las veces, generan hechos de violencia, ya sea dentro o fuera de los establecimientos educativos, no solo representan una preocupación en nuestro país, sino que se puede apreciar que representan una inquietud mundial, a modo de ejemplo se citan algunos títulos de periódicos que dan muestra de este tipo de acontecimientos.

Los padres se niegan a dejar a sus hijos en el colegio de Palma. La brutal agresión a una menor en una escuela subleva a muchos progenitores [Diario El País. Madrid: 10 de octubre de 2016].

Bullyng Los casos detectados de acoso escolar se triplican en un año. Una encuesta a 100.000 alumnos indica que los que más sufren las vejaciones son los que `se comportan de forma diferente´. progenitores [Diario El País. Madrid: 5 de octubre de 2016].

Análisis. La violencia escolar, un foco rojo. [Diario El Universal. México: 4 de junio de 2014].

Adolescente e morto por colega em escola ocupada em Curitiba, diz polícia. [Folha de S.Paulo. 24 de octubre de 2016].

Peleas entre alumnos de secundaria, una peligrosa tendencia que se vuelve `viral´: vea el video. [El Diario de Misiones. Primera edición. 5 de septiembre de 2016].

Ahora bien, la intención de presentar estos títulos es simplemente, hacer visible que los problemas de violencia escolar se deben a múltiples factores que tienen sus orígenes dentro o fuera de las escuelas, que se presentan en una amplia gama de tipos y circunstancias, y que muchas veces los adultos podrían prevenirlos con adecuadas y oportunas intervenciones, aunque no siempre sucede.

En realidad, por distintos motivos, que no pasan por la idoneidad profesional, los docentes no están preparados para sobrellevar situaciones de

este tipo, enfrentarse a momentos inesperados conduce a tomar decisiones sobre la marcha y no siempre las respuestas son convenientes, por esta razón, según las ocasiones, los docentes al enfrentarse al grupo de alumnos quedan envueltos en redes de configuraciones que los superan y no pueden resolver.

Por esta razón y ante la complejidad de cada caso, como se expresó párrafos arriba, estas situaciones son responsabilidad de la política educativa, por esta razón deberían dar respuesta y armarse dispositivos institucionales que viabilicen la resolución de estas situaciones, capacitando a los docentes en su función de enseñantes y de este modo, conteniendo a los alumnos frente a la incertidumbre que estos hechos les provoca.

Retomando la idea que nos convoca, podríamos decir que la ciudad de La Plata y sus alrededores, no queda exenta a estas cuestiones, y que ya hace algunos años, venimos tomando conocimiento acerca de noticias de peleas entre adolescentes de unas u otras escuelas, ubicadas en distintos puntos de la ciudad, motivadas por distintas razones.

El caso de los colegios de pregrado de la UNLP

Volviendo al inicio y repensando el título del trabajo, la intención que se persigue es fundamentar y poner en valor a la enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva inclusiva en la escuela secundaria, forma parte del conglomerado político y social en el cual estamos inmersos.

A partir de todo lo expresado, se pensó como muy valioso tomar a modo de ilustración, la experiencia del trabajo que se está llevando a cabo actualmente, en las clases de Educación Física con los 3eros años de los colegios de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata, en el marco del proyecto “Articulación curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar”³ que surgió a partir del año 2013, a partir de la iniciativa de las autoridades de los tres colegios de pregrado Liceo Víctor Mercante, Colegio Nacional “Rafael Hernández” y Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo” para subsanar las rivalidades entre los alumnos y las alumnas que datan de mucho tiempo atrás, y que con el correr del tiempo fueron haciéndose más violentas.

Cabe destacar, que el mencionado proyecto, es un fiel ejemplo de la presencia de la Universidad Nacional de La Plata como institución que se hace

³ Proyecto “Articulación curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar”. Prosecretaría de Asuntos Académicos. Dirección de Inclusión Educativa. UNLP

cargo de un problema que la excede. Dando un marco de trabajo a los docentes y ofreciendo la contención de sus alumnos y alumnas, en un amplio sentido de formación ciudadana y democrática.

Para comenzar con el trabajo se consideraron las clases de Educación Física, que se llevan a cabo en el Campo de Deportes, como el espacio propicio para poner en marcha el proyecto mencionado.

Por otro lado, nos parece conveniente significar dos términos clave que son la base de la temática que se está tratando - integración e inclusión -.

Integrar es aunar o fusionar una parte para formar un todo, en este sentido, los grupos-clase se conformaron integrando alumnos y alumnas de los terceros años de los tres colegios. *Inclusión* es reconocer al otro como diferente, a este respecto el proyecto pretende propiciar la convivencia de los alumnos y alumnas de los tres colegios compartiendo las diferencias, pero a su vez fomentando una identidad común como es la de pertenecer a los colegios de pregrado de la UNLP.

En relación con todo lo dicho, se tomará el ejemplo de un caso. El relato de una docente a cargo de uno de los grupos-clase de 3er año integrado por alumnas de los tres colegios de pregrado Liceo Víctor Mercante, Colegio Nacional “Rafael Hernández” y Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo”.

En el primer encuentro con el grupo, además de realizar las presentaciones correspondientes, hablamos sobre los propósitos de la implementación de este proyecto y cada alumna pudo dar su opinión sobre el mismo. Luego, se trataron temas sobre los gustos e intereses sobre la cursada de la materia Educación Física.”

Algunas alumnas estaban predisuestas a esta modalidad de cursada, para otras era indiferente y unas pocas protestaban por el hecho de haber sido separadas de sus amigas.

En cuanto a la formación de cada una, en relación con su acervo motor se observó que, de un total de veinte alumnas, cuatro practicaban algún deporte por fuera del ámbito escolar, cinco manifestaron cursar la materia por obligación y que no les gustaba realizar prácticas corporales y el resto lo tomaba como una materia más, pero que - *había deportes más lindos que otros para trabajar* - dichos textuales de las alumnas. Razón por la que se acuerda, por consenso del grupo, comenzar a trabajar voleibol, deporte que al momento todas habían practicado en años anteriores.

La clase comienza con un acondicionamiento previo intenso en todo sentido, desde la actividad como así también desde un punto de vista social, ya que se fueron proponiendo reiteradas variaciones en la conformación de los grupos de trabajo durante las tareas, propiciando la oportunidad de intercambiar momentos con distintas compañeras.

El tema central la clase se organizó en la cancha de vóley. Se marcaron tres canchas con espacios reducidos y se les solicitó a las alumnas que formen seis grupos, cuatro de tres y dos de cuatro integrantes, y que cada grupo ocupe uno de los espacios de la cancha. La consigna fue que jueguen pasando la pelota con golpe de manos altas y acuerden las reglas que creyeran convenientes para jugar. El tiempo de juego fue de 5 minutos y en ese lapso cada grupo llevará los tantos que realice durante el juego.

Esta tarea me permitió observar si podían acordar reglas, participar democráticamente y disfrutar del juego. Por otro lado, pude visualizar, cuáles eran los saberes que disponían para resolver situaciones problemáticas. Todos estos elementos, me permitirían pensar en cómo planificar las siguientes clases.

Al no dar indicaciones sobre la conformación de los grupos, observé que tres alumnas, con conocimientos fluidos acerca del juego de vóley, se habían elegido para integrar el mismo grupo y además, pertenecían al mismo colegio. La otra alumna que también se destacaba por sus conocimientos de vóley, estaba en un grupo con sus compañeras de colegio, y los grupos restantes, se conformaron de acuerdo al colegio de pertenencia, salvo alguna, que por la consigna numérica, quedó con compañeras hasta el momento no conocidas.

También pude notar en una alumna incomodidad, vergüenza y temor en tomar la pelota, por lo que no intentaba movimiento alguno. Otra alumna, no perdía la oportunidad de golpear la pelota con el pie y hacer *jueguitos*, no cumpliendo con la consigna dada y alegando permanentemente dolores corporales y otras, jugaban desinteresadamente riéndose cuando sucedían situaciones erróneas de juego.

Luego de observar a las alumnas las reuní y les consulté como les había ido jugando, las respuestas fueron variadas, el grupo de las tres alumnas con mayor experiencia respecto al resto, manifestaron aburrimiento; otras alumnas reconocieron que no pudieron realizar un juego continuo y otras aseguraron que pudieron disfrutar del juego porque no habían contado el puntaje.

A continuación, propuse repetir el juego, pero rearmando los grupos de trabajo atendiendo a la siguiente consigna: cada grupo debería estar conformado por una integrante de cada colegio.

La clase prosiguió con los nuevos grupos conformados y fueron rotando por cada una de las canchas, para que jueguen todos contra todos y lleven el tanteador en cada juego.

Para finalizar la clase, volví a reunir a las alumnas para poder hablar sobre lo acontecido en la clase, hice comentarios sobre las observaciones que había realizado.

Por otro lado, les pregunté acerca de qué cuestiones eran importantes aprender para poder realizar un deporte de conjunto con más fluidez. Surgieron respuestas interesantes tales como, la necesidad de que todas puedan golpear a la pelota, del compromiso personal por querer mejorar, a lo que agregué que cada una debería ir evaluando sus fortalezas y debilidades para poder solicitar la ayuda necesaria tanto a mí como a otras compañeras, e ir prestando atención y valorar los avances que se irán produciendo a lo largo del ciclo lectivo.

Acordamos, que se utilizarán distintas formas de agrupamientos, con la intención de que todas puedan compartir el juego, y en un futuro, lograr así, llevar a cabo encuentros amistosos deportivos recreativos con otros grupos. La clase se dio por finalizada.

En el presente proyecto pedagógico, que le da marco a la clase narrada por la docente, más allá de la enseñanza de los contenidos específicos del programa de la asignatura, se destaca como relevante el trabajo de la grupalidad, entendida como un agrupamiento de personas, que se mancomunan a partir de un profundo interés y logran comunicarse en forma espontánea actuando de la misma manera, pudiendo respetar las individualidades.

Según dichos de la docente, las estrategias de enseñanza se basarán en el planteo de situaciones problema a resolver por las alumnas, escuchando sus voces y generando tareas participativas. Para llevar adelante las clases se utilizará la enseñanza recíproca, siempre y cuando la temática tratada lo posibilite, para que las alumnas puedan lograr comprometerse con sus compañeras ayudándose a aprender y tomando decisiones ante las dificultades que la tarea y el juego presenten. Se generarán espacios de reflexión y debate para

confrontar ideas, producir argumentos y construir acuerdos, que se tendrán en cuenta para propiciar la adquisición de aprendizajes.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Hass Carazzi, E. (21 de octubre de 2016). Adolescente e morto por colega em escola ocupada em Curitiba, diz polícia. *Folha de S.Paulo*. Recuperado de: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1825767-adolescente-morre-em-escola-estadual-ocupada-por-estudantes-em-curitiba.shtml>
- Los padres se niegan a dejar a sus hijos en el colegio de Palma. La brutal agresión a una menor en una escuela subleva a muchos progenitores (21 de octubre de 2016). Recuperado de: http://politica.elpais.com/politica/2016/10/10/actualidad/1476125695_979530.html
- Peleas entre alumnos de secundaria, una peligrosa tendencia que se vuelve 'viral': vea el video. (21 de octubre de 2016). Recuperado de: <http://www.primeraedicion.com.ar/nota/228978/peleas-entre-alumnos-de-secundaria-una-peligrosa-tendencia-que-se-vu.html>
- Romo Medina, M. (21 de octubre de 2016). Análisis. La violencia escolar, un foco rojo. *El Universal*. Recuperado de: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/impreso/la-violencia-escolar-un-foco-rojo-216062.html>
- Sánchez, E. (21 de octubre de 2016). Bullying Los casos detectados de acoso escolar se triplican en un año. Una encuesta a 100.000 alumnos indica que los que más sufren las vejaciones son los que 'se comportan de forma diferente'. *El País*. Recuperado de: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2016/10/04/madrid/1475607497_854244.html

Elaboración de un cuestionario para analizar la sistematización de trayectorias y prácticas de los docentes de Educación Física en la ciudad de La Plata

Norma B. Rodriguez¹, Iván Galvani², María T. Oltolina Giordano³, Cecilia Taladriz⁴ y Santiago Gordon Granda⁵

Resumen

Esta presentación tiene como propósito exponer el proceso de elaboración de un cuestionario en el marco del proyecto *Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos*, cuyo objetivo es comprender el entrelazado de las diferentes dimensiones que convergen para originar/impedir, alentar/inhibir experiencias innovadoras, como también el proceso del desempeño laboral (o no desempeño) que se ha dado en llamar “abandono del trabajo docente” en la enseñanza de la Educación Física escolar.

Al diseñar el instrumento de recopilación de datos referido, nos propusimos indagar acerca de las vinculaciones entre las condiciones generales en las que los docentes desarrollan sus trabajos en el sistema educativo formal,

¹ CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP-CONICET nbrodri@gmail.com

² CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP-CONICET ivangalvani@yahoo.com.ar

³ CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP-CONICET moltolina@fahce.unlp.edu.ar

⁴ CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP-CONICET cecitala@yahoo.com.ar

⁵ CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP-CONICET santiago.gordon.fu@gmail.com

sus trayectorias académicas y sus historias de vida, incluyendo en éstas otros trayectos formativos, ocupacionales, antecedentes familiares, etc.

Luego de evaluar la calidad de nuestro instrumento para la captación de datos, procederemos a administrarlo a una muestra representativa de la población, en nuestro caso, los docentes de Educación Física que se encuentren trabajando en escuelas públicas de nivel medio de la Ciudad de la Plata y Gran La Plata.

Posteriormente, procederemos a analizar estadísticamente los datos recabados esperando obtener información valiosa, para nuestros fines, aquella que nos ayude a acercarnos a nuestro objetivo inicial.

Marco teórico

Como ha sido desarrollado en reiteradas oportunidades la Educación Física es un campo académico en el que por un lado las discusiones epistemológicas son recientes, y por el otro, los estudios e investigaciones sobre la cultura escolar, cuestión que ha dominado la escena de las preocupaciones de investigadores y técnicos, no ha impactado positivamente en lo que hemos denominado el cotidiano escolar. Se trata de una discusión con lo que se denominó las “ciencias madres” pero también de una tensión entre teoría y práctica, cuestión que no es excluyente de la Educación Física como área de conocimiento. Sin embargo, más allá que la problemática sea tema de agenda de las ciencias sociales y humanas, sabemos que estamos ante un gran desafío que implica realizar la actividad epistemológica reconociendo los límites en los que se sitúa para poder de esa manera discutirlos y transgredirlos.

La discusión epistemológica en la Educación Física es reciente y significa un progreso en el sentido de superar los límites de las cuestiones instrumentales, técnicas y metodológicas. Busca vencer el colonialismo epistemológico de las “ciencias madres”, sobre un campo sin dueño, o con muchos, donde los fenómenos de la Educación Física han sido puertos de pasajes de las elaboraciones de otras áreas (Fensterseifer, P., 1999 pág. 6).

En este marco, entre algunos autores como Rozengardt, Libois, Hernández y Acosta (2011, p. 1), afirman que los avances epistemológicos producidos en el campo de la Educación Física en los últimos años; en particular en países integrantes del Mercosur, tales como Argentina y Brasil; han tenido escaso impacto en las prácticas escolares. Esta preocupación se torna relevante para

quienes investigamos problemas vinculados a la enseñanza de la EF en el campo escolar. Así, en indagaciones preliminares realizadas para la elaboración del estado del arte del proyecto *Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos*, en el que a su vez se inscribe el presente artículo, hemos encontrado, la ratificación de la tendencia señalada por los autores citados, exponiendo algunas variantes.⁶ Por un lado han confirmado, auspiciosamente, evidencias del impacto de los temas epistemológicos a las prácticas escolares; representados por experiencias conocidas como prácticas innovadoras o renovadoras. Entendemos como prácticas innovadoras aquellas que toman cierta distancia de la Educación Física tradicional como única referencia de conocimiento. Sin embargo, también han demostrado que las propuestas de clases de Educación Física más tradicionalistas (biologizadas y deportivizadas) siguen ocupando un importante lugar. Aunque debemos decir que esta situación no es la más preocupante: otras propuestas están representadas por una modalidad de prácticas (o tal vez deberíamos decir no prácticas) de lo que en la literatura se puede encontrar bajo el nombre de abandono del trabajo docente o el abandono de la intención de enseñar. Para Santini y Molina Neto, los docentes que se caracterizan por desarrollar sus clases bajo esta modalidad, “Renuncian a su compromiso ético, político, pedagógico y profesional de enseñar, pero se mantienen todavía en el trabajo, inmovilizados o por falta de opciones o por cierto conformismo vinculado a su estrategia de supervivencia en el sistema” (Pich, Schaeffer, y Prado de Carvalho, 2013, p. 4).⁷ Según este criterio, estaríamos en presencia de un modo de *no dar clase*, de una ausencia de intención de enseñar, contrario a los que sí es *dar clase*, si seguimos a González y Fensterseifer, para quienes este hecho implica una intervención pedagógica planeada secuencialmente con otras, en el marco de un proyecto cuyo propósito es posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos a todos los miembros involucrados del grupo administrativamente constituido como tal por la escuela (Pich, Schaeffer y Prado de Carvalho, 2013, p. 4).

⁶ Disponible en <http://docplayer.es/47707613-Solicitud-de-acreditacion-de-proyectos-tera-anales-investigaciony-desarrollo-proyectos-i-d-para-el-ano-2016.html>

⁷ Traducción nuestra: “abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema”

Llegados a este punto, es posible apreciar una suerte de continuum en el que discurren una heterogeneidad de actuaciones docentes, con las prácticas renovadoras en uno de sus extremos y el abandono del trabajo docente en el otro; y entre ambos; una multiplicidad de matices que incluyen propuestas tradicionales. Para González (2015, pág. 6) las causas de dicho fenómeno, si bien ha sido frecuentemente adjudicado por el “sentido común” a una cuestión de índole personal, un asunto de motivación individual; o, por el contrario; un efecto sistémico, obedecen a cuestiones más complejas. Dimensiones de las esferas micro (sus experiencias personales, formación académica y laboral, organización y ambiente escolar, etc.) y macro social (políticas educativas, económicas, por ejemplo).

Y en ese múltiple entrecruzamiento de elementos macro y micro sociales que generan y condicionan los modos de intervención docente, nos parece vislumbrar una de las posibles razones de su heterogeneidad. En el estado del arte actual se acepta que las prácticas corporales integran un corpus de saberes específicos relativos al uso del cuerpo, y que, en tanto constructo social, bien podría ser incorporado a la categoría sociológica denominada “modernidad líquida” creada por el filósofo polaco Zygmunt Bauman (2016) para describir el carácter inestable y transitorio de nuestra sociedad.

El sinuoso camino en la elaboración de un cuestionario

El presente trabajo tiene como propósito comunicar el proceso de elaboración de un instrumento de captación de datos; en este caso un cuestionario; una de las primeras acciones del grupo de investigación del proyecto *Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos*. Con este primer emprendimiento nos hemos propuesto obtener información que nos brinde un panorama general de la situación en nuestra región en relación al marco conceptual descrito y a partir de ese conocimiento, alcanzar un mayor grado de comprensión del fenómeno de la heterogeneidad en el actuar docente que nos permita a su vez, aportar al tema.

Como objetivo principal, desde nuestro proyecto de investigación *Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos*, nos hemos propuesto, en un primer momento, contribuir a develar y comprender el entrelazado de las diferentes dimensiones que convergen para dar lugar a distintas modalidades de actuación docente que

discurrir en un continuum comprendido entre experiencias innovadoras y el abandono de la intención de enseñar (en nuestro caso, en particular en el nivel secundario de escuelas de enseñanza públicas).

En un segundo momento, el proyecto escalará, trabajando en perspectivas comparadas con espacios geográficos distantes y contextos socio-políticos diferentes.

Primeros pasos

El proceso de diseño de nuestro cuestionario *ad hoc* (inconcluso a la fecha por motivos que comentamos más adelante) se ha venido realizando durante las reuniones de investigación en la que los distintos integrantes del proyecto fuimos aportando nuestro saber específico. No faltaron largos e intensos intercambios acerca de temas sensibles, lo que refuerza el hecho de que el producto final resultará en un auténtico trabajo colectivo y colaborativo.

En lo que sí hubo consenso desde el principio fue en la importancia de no perder de vista en ningún momento las dimensiones micro sociales que, de acuerdo a las aportaciones teóricas, se entretajan e influyen en el trabajo de los docentes de Educación Física.⁸ Así, describimos a continuación, sin que sea un detalle exhaustivo de todos los elementos que tuvimos en cuenta; las condiciones objetivas en las que los docentes desarrollan sus trabajos en el sistema educativo formal (remuneración, carga laboral frente a alumnos, cantidad de escuelas en las que se desempeña, formación continua, entre otras), la cultura escolar de las instituciones en las que se desempeñan (organización del espacio y el tiempo, jerarquía disciplinar en la comunidad educativa, relación con pares, directivos y la comunidad educativa en general, etc.), sus historias de vida (incluyendo en éstas otras formaciones, ocupaciones, antecedentes familiares, etc).

Algunos aspectos metodológicos

Si bien supimos desde el comienzo cuál sería la población objeto de la investigación; los profesores de Educación Física del nivel secundario de escuelas públicas de la ciudad de La Plata y Gran La Plata, la determinación de la muestra representativa resultó una cuestión que aún no hemos podido resolver dados los obstáculos encontrados en el camino y que nos ha presentado

⁸ No hacemos referencia a la dimensión macro social por considerar que su complejidad resulta inabordable para este trabajo.

más de un problema. En un principio, decidimos realizar las averiguaciones necesarias en los organismos educativos pertinentes para conocer el número de profesores en ejercicio en nuestra área de interés, información que no nos fue posible obtener, según nuestras fuentes debido a la importante cantidad de movimientos de la planta total de docentes de por motivos de licencias, jubilaciones, etc. Como se comprenderá, esta situación ha obligado al equipo a replantearse el mecanismo de selección de la muestra en posteriores reuniones, tal vez, teniendo que recurrir a un tipo de muestreo no probabilístico. Pero aquí no termina la cuestión, dado que, al no poder determinar aún la constitución y tamaño de la muestra, no estamos aún en condiciones de decidir en qué forma administrar el cuestionario a los integrantes de la misma.

Desde el inicio, y debido a la complejidad del cuestionario, habíamos considerado que el modo más adecuado de aplicarlo sería cara a cara con encuestadores. Esto implicaba, como principal punto a resolver, la cuestión de cómo contactarnos con los docentes y cómo realizar en términos generales el trabajo de campo. Pero en la coyuntura antes explicada, el desconocimiento del número total de docentes de escuelas secundarias y por tanto, la imposibilidad de calcular una muestra probabilística, éste mecanismo no parece concretable.

Otras opciones de administración del cuestionario podrían ser la autoadministración (por ejemplo dejando los cuestionarios en las escuelas) o por vía digital, ambas variantes que, por un lado presentan la ventaja de facilitar el trabajo de campo (aunque no en lo administrativo, ya que la carga posterior de datos seguiría existiendo), pero por el otro, ambas nos obligarían a simplificar de manera sustancial el cuestionario, sumado el riesgo de que no todos los consultados comprendieran cabalmente el sentido de las preguntas o tuviese la disposición para responderlas.

Además, esta situación nos conduciría a tener que abandonar nuestra pretensión inicial de distinguir/clarificar/construir tipologías, y para poder hacerlo, necesitamos trabajar con una gran cantidad de casos para poder triangular las variables (lo que a su vez implica contar con una muestra de tamaño considerable).

Una tipología es una forma de clasificación donde se consideran simultáneamente distintas dimensiones o “fundamentum divisionis” (Marradi, 1990, p. 3-4) para construir los diferentes “tipos”. Es decir que se utilizan varios criterios a la vez para distinguir un tipo del otro. Constituye una reducción o simplificación de los grupos de análisis en un número reducido de categorías

o estructuras a los fines de facilitar su comprensión y de una mejor organización de los datos empíricos (López Roldán, 1996, p. 2). En nuestro caso, cada uno de estos tipos de prácticas docentes, según suponemos, están asociadas con otros aspectos de las trayectorias y situación actual de los profesores que se convertirán en las dimensiones a analizar.

Algunos autores utilizan el término “tipología estructural y articulada” para caracterizar a las tipologías que se construyen mediante estudios estadísticos (López Roldán, 1996, p. 7-14; Bombino, 2005, p. 4). Estos dos adjetivos hacen referencia respectivamente a su carácter multidimensional (ya mencionado), y a la relación dialéctica que suponen entre teoría y datos. Según López Roldán (1996, p. 7-8), la especificación de los “tipos” puede ser establecida *a priori* –de manera teórica-, o construirse luego del análisis de los datos. En medio de estos polos podemos encontrar abordajes flexibles donde las definiciones teóricas previas se van ajustando de acuerdo a los resultados empíricos.

Otra cuestión importante es que por lo general los docentes poseen más de un cargo en escuelas medias y en más de una institución, y parte del cuestionario indaga; justamente; sobre las características de su cargo y de la institución donde lo ejerce. Para resolver esto, el encuestado deberá responder sólo por un cargo (el de mayor antigüedad y si se diera el caso que tuviera la misma en más de una escuela, el de mayor concentración horaria). La adopción de este criterio se debe a que para nosotros es importante la “enculturación” del profesor en la escuela, teniendo en cuenta que uno de los aspectos que se consideran como influyentes en las actuaciones docentes, es la cultura escolar, considerada por Viñao, como

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (s/f, p.59).

Consideramos que esta forma de resolver este punto es la más conveniente a los fines prácticos. La desventaja es que existe la posibilidad de que los docentes desarrollen sus clases de manera muy diferente en sus distintos

cargos, ubicándose de este modo en más de uno de los tipos de actuación del continuum. No obstante, hasta el momento no encontramos motivos para pensar que esto pueda constituir un sesgo importante, ya que suponemos (cuestión que también deberemos comprobar empíricamente) que no hay relación entre la antigüedad en el cargo y alguno de estos tipos, sino que los tipos se van constituyendo mediante la combinación de otros factores, como hemos intentado expresar.

Por otra parte, otra alternativa sería construir la muestra a partir de cargos y no de docentes. Con esta alternativa, algunos de los docentes podrían responder por más de un cargo. Sin embargo, consideramos que de este modo se complejizaría demasiado la muestra, se repetirían datos en aquellas dimensiones que no están relacionadas con el cargo, y habría menor cobertura del resto de los docentes, con la consecuente reducción de experiencias personales.

A continuación, describimos los ítems o dimensiones incluidas hasta el momento en el cuestionario, el que se encuentra por las razones que hemos descrito, en estado de reformulación.

Algunos aspectos	Algunas preguntas
Datos demográficos generales	Composición familiar (números de hijos, edades, etc.). Lugar de residencia. Nivel de estudios de los padres.
Datos de formación en el área	Título habilitante y antigüedad de este. Estudios afines a la carrera, nivel. Capacitación / actualización continua. Otros títulos de grado o posgrado.
Datos de uso del tiempo libre	Desarrollo o práctica de actividades motrices, artísticas y expresivas
Datos de formación en otras áreas del conocimiento	Títulos en otras áreas del conocimiento, nivel. Formación en oficios y artes.
Modalidad del desempeño	Tiempo destinado a la planificación, corrección, etc. Contenidos que enseña. Imparte teóricos. Material teórico que consulta y que consultan sus alumnos. Formas de evaluación que utiliza.

<p>Situación laboral y económica</p>	<p>Año de ingreso a la docencia (en EF) y en nivel medio. Carga horaria semanal, carga en secundaria. Posee otro trabajo no formal relacionado con la EF. Ejerce la docencia en otra área del conocimiento, posee otro trabajo no relacionado con la EF. Cantidad de dinero y tiempo destinado a traslados entre trabajos. Nivel de ingresos.</p>
<p>Organización escolar–cultura escolar</p>	<p>Datos institucionales. Cuenta con materiales didácticos (incluye bibliografía, deportivos y gimnásticos, audiovisuales, otros). Tiene espacio físico (mensurar). Trabaja interdisciplinariamente. Relaciones interpersonales con otros actores de la comunidad. Consideración acerca de la valoración que tiene la EF en esa escuela.</p>
<p>Concepción personal de la disciplina</p>	<p>Ayuda a mejorar la salud. Enseña / entrena acerca de algunos deportes. Transmite valores. Ayuda a los niños y jóvenes a relacionarse mejor con su cuerpo. Contiene a los niños y jóvenes. Genera vínculos entre las personas. Enseña contenidos que es importante mantener en el tiempo.</p>

Conclusiones (provisionales)

Se podría considerar que algunas de estas dimensiones se relacionan en términos causales con las prácticas de los docentes. Por ejemplo, que la formación profesional o las trayectorias docentes previas pueden tener alguna influencia en las prácticas pedagógicas. No obstante, consideramos que las prácticas docentes pueden responder a una multiplicidad de factores diversos. Y además, que en este caso nuestro aporte no consistiría en identificar esas posibles causas, sino en caracterizar los distintos tipos de prácticas docentes realizando algunas asociaciones con otros aspectos de la vida laboral y la inserción institucional de los docentes. Es decir, nos interesa conocer de qué manera otros aspectos de la biografía de los docentes se relacionan con los

modos en que desarrollan sus clases. Así, incluimos otras dimensiones, como la distribución de su tiempo en otras actividades laborales y no laborales. Llegado este punto, este trabajo es una primera presentación que reúne las principales discusiones abordadas y los necesarios posicionamientos epistemológicos en relación con el objeto de la presente investigación. En este sentido, el equipo se encuentra abocado en este período a la recolección de la muestra lo que permitirá analizar los datos a partir de criterios específicamente elaborados a fin de poder realizar un primer deslizamiento de los supuestos iniciales a la elaboración de las primeras categorías sociales y analíticas. Así la sistematización de los datos nos permitirá abordar ya no las representaciones respecto de los sentidos de la enseñanza sino indicadores concretos que empiecen a diagramar un mapa tangible sobre la enseñanza de la Educación Física escolar en la ciudad de la Plata. Entendemos que solo es posible abordar los temas y problemas de la enseñanza a través de un denso trabajo de investigación que permita reunir elementos tangibles de análisis y objetivar, aunque sólo represente algunos aspectos de la realidad, los temas y problemas emergentes de ser analizados en el campo de la investigación de la cultura escolar en la región.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2006). Prólogo a Modernidad Líquida. Bajado de: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T14_Docu1_Lamodernidadliquida_Bauman.pdf
- Bombino, Y. (2005). Construcción de tipologías: metodología de análisis para la estratificación según indicadores de salud. Recuperado de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/vigilancia/bombino.pdf>
- Fensterseifer, P.E. (1999) Conocimiento, epistemología e intervención. Escrito basado en el texto Conhecimento, epistemologia e intervenção in Goellner, S. Educação Física/ Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Traducción: Fernando J. González.
- González, F. (2015). Recuperado de http://reiipefe.hol.es/wp-content/uploads/2015/12/Fala_Conbrace_2015.pdf
- Informarn (Productora). (2016). *Zigmunt Bauman: la crítica como llamado al cambio*. [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=257&v=X4YGdqqCWd8

- López Roldán, P. (1996). La construcción de tipologías: métodos de análisis. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n48/02102862n48p9.pdf>
- Marradi, A. (1990). Classification, typology, taxonomy. Recuperado de http://www.me-teor.it/marr_opere/english/Classfqq.pdf
- Pich, S., Schaeffer, P. y Prado de Carvalho, L. (2013). O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. Recuperado de <http://reiipefe.hol.es/wp-content/uploads/2015/12/O-car%C3%A1ter-funcional-do-abandono-do-trabalho-docente-na.pdf>
- Rozengardt, R., Libois, G., Hernandez, M. y Acosta, F. (2011). Educación física escolar: entre la innovación y el abandono. Actores, voces y tensiones. Recuperado de <http://isefgeneralpico.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2014/12/Educacion-Fisica-y-cultura-escolar-innovacion-y-abandono.doc>
- Viñao, A. (s/f). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturasescolares_Vinao.pdf

Las actas reúnen los trabajos presentados en el Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad. Las temáticas abordadas en los mismos se vinculan de manera más o menos directa con los temas de investigación que desarrollamos en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. Todos ellos vinculados al cuerpo, las prácticas corporales, su educación y formación en las sociedades contemporáneas. Hay trabajos más generales, vinculados a problematizaciones conceptuales y trabajos más específicos vinculados a problemas histórico-empíricos. Los ejes a partir de los cuales se problematiza el cuerpo, las prácticas corporales y su educación pasan por el juego, las sexualidades, las artes performáticas y la discapacidad entre otros. Dentro de estas características se ubican, tanto las presentaciones de las ponencias como las de los paneles e incluimos también una pequeña síntesis de los talleres de trabajo con el interés de mostrar los diversos modos en que la investigación sobre el cuerpo, su educación y las prácticas corporales se llevan a cabo en los momentos de transmisión de contenidos.