

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



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



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

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

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

2015

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

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2015 Universidad Nacional de La Plata

Colección Diálogos en Educación Física, 2

ISBN 978-950-34-1248-0

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



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

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

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

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

Director colección:

Oswaldo O. Ron

Co-Director colección:

Gabriel A. Cachorro

Comité Científico:

Carlos G. Carballo

María Lucía Gayol

Jorge L. Fridman

Raúl H. Gómez

Sandra L. Katz

Carlos A. Parenti

Jorge R. Saraví

Pablo A. Scharagrodsky

Índice

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

Parte 2. De escrituras, temas y planificaciones

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

Parte 3. De palabras y clases

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

Parte 4. De recorridos y encrucijadas

Capítulo 12 287

Características y particularidades de la enseñanza
del deporte en la escuela

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

Parte 5. Palabras finales

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

Oswaldo O. Ron y Jorge L. Fridman

Sobre los autores 339

Agradecimientos

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

Prólogo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Carlos A. Parenti (UNLP)

Pablo A. Scharagrodsky (UNLP y UNQ)

La Plata, 2014.

Introducción

Oswaldo O. Ron, Jorge L. Fridman y equipo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los invitamos a la lectura de nuestros escritos.

Capítulo 3

De los saberes a la producción: un camino complejo

Mirian L. Burga

En palabras de los profesores, los deportes son parte de sus propuestas de enseñanza en la escuela y enseñarlos representa un saber constituido como producto de un proceso que involucra muy diversas “prácticas” (Bourdieu, 2008) significadas institucionalmente.

En este sentido, se piensa a la Educación Física de la escuela como un campo específico y organizado de manera distintiva, situado en condiciones particulares que lo direccionan a intervenciones institucionalizadas correspondientes con ese contexto escolar. Los arquetipos de esta esfera de la educación se reconocen en una trama que vincularía muy distintos factores, implicando, entre varios otros, las normativas curriculares para la jurisdicción, los actores, la formación profesional, las características de la comunidad educativa, los discursos, la gestión y supervisión escolar; todos ellos, parte de un entramado institucional particular, específico y único llamado escuela. Reconocida la diversidad de estos aspectos y la pluralidad de combinaciones posibles entre ellos, difícilmente pueda abarcarse la totalidad de los atributos de las prácticas escolares. Por lo tanto, el armado del texto constituye un análisis que representa un recorte sobre este campo.

En este punto del proceso, se entiende como prioritario conceptualizar en términos de propiedades y dimensiones un “saber hacer” de la enseñanza de los deportes en la escuela. A la vez, esta conceptualización requiere poner en debate —y en paralelo— términos como deporte, deportes, deportes escolares, juegos deportivos, contenidos, enseñanza, técnica, táctica, diseños curriculares. Todos ellos, piezas

clave en la construcción del análisis a realizar.

Por otra parte, para obtener información se apeló a diversas fuentes. El registro de clases, los grupos de discusión y las entrevistas se seleccionaron como instrumentos principales para disponer de material propio de las prácticas de enseñar, sin desentenderse de otros materiales necesarios como las planificaciones, los libros de temas, los diseños curriculares y textos referidos a la enseñanza de la Educación Física.

Inicialmente la información registrada fue considerada en términos de temas que orientaron el modo de abordar y reconocer los conceptos y, con posterioridad, sus alcances. En este sentido, el trabajo organiza en dos apartados los temas relevantes, desarrollando a partir de ellos formas de pensarlos, cuestionarlos, ponerlos en debate y en tensión entre sí y en relación con otros temas y conceptos, y a la vez en el marco de la institucionalización que los implica.

1.- Entre el enfoque curricular y los dichos–hechos de los profesores en cuanto al concepto de deporte

1.1.La enseñanza de los deportes no es un hecho unívoco

La pluralidad de recorridos realizados a través de diferentes instrumentos de registro dan cuenta de que para analizar el/los concepto/s de deporte subyacente/s en las distintas voces y prácticas observadas, hubo que realizar un esfuerzo para separarlo de su interpretación como objeto de enseñanza. En repetidas oportunidades los profesores mostraron dificultades para explicar este saber en forma discriminada de su carácter de contenido, y particularmente de contenido escolar. En este marco, la investigación fue hallando dichos y prácticas que invocaban lo deportivo como un régimen estructurador de las conductas y actuaciones de los actores combinadas con otras que propiciaban una práctica más flexible con fuerte acento educativo y social, resaltando las posibilidades de un espacio adecuado para los jugadores y los objetivos del ámbito escolar.

Grupo de discusión:

1. Profesor Marcos: “Cuando hablamos de deporte nos referimos a un juego formal, que tiene reglas a respetar. El deporte tiene un

juez, que es la autoridad y que hace cumplir las reglas".

2. Profesor Juan: "La competencia es necesaria como motivación para aprender el deporte".

3. Profesor Marcos: "Cuando enseñas en espacio reducido o en la cancha profesional ¿Cómo das el deporte? ¿Qué quieres generar en él? ¿Un deportista?"

4. Profesor Sebastián: "Yo estoy de acuerdo con lo que vos decís si yo enseñara handball y les dijera que el único leitmotiv que tenemos en la escuela es salir campeones en el torneo xx de handball, y que vamos a aprender el deporte hasta saber la última técnica. ¿Pero si yo ese deporte lo utilizo para un montón de otras cosas generando otras posibilidades?"¹

Con cierto sentido, que se intentará dilucidar, los profesores traducen el concepto de deporte ligado a objetivos externos relacionados con las instituciones por las que transitan en su rol de enseñantes, como la escuela. Sin embargo, en paralelo sostienen un deporte por fuera pero circundando el ámbito escolar, percibido como inabordable en algún punto, que obra a modo de horizonte para pensar y hacer/ejercer la enseñanza. Esta última perspectiva presenta lazos profundos con la concepción parlebasiana (Parlebas, 2001) del deporte, que delimita una práctica motriz de enfrentamiento o competición cuyas formas han sido institucionalizadas. El deporte se representa como una práctica adjetivada por los reglamentos, expresando un estado normalizado de las situaciones a través de la intervención de diversos actores externos (árbitros, profesores, entrenadores, clubes) que lo regulan. Esto significa para los jugadores visualizar productos exclusivos y determinados de las cosas, asignados desde afuera y de forma unidireccional.

Tomando en cuenta estas significaciones se advierte sobre la existencia de un adentro de lo deportivo, en el ámbito escolar, y un afuera (el deporte en la cultura), que se encuentran relacionados e inauguran la problemática de la enseñanza de los deportes.

Grupo de discusión:

¹ Grupo de discusión, 2013, Proyecto de Investigación. "Educación Física y escuela. El deporte como contenido y su enseñanza"

1. Profesor Benjamín: Si dispondríamos de una cancha cada profesor, con una cantidad de alumnos bastante reducida... No todas las escuelas disponen de una infraestructura adecuada y eso condiciona la enseñanza de un deporte ¿dónde estamos enseñando el deporte? ¿Tenemos la infraestructura necesaria para hacerlo? o adaptamos el vóley a una soga, dos árboles y en un sector(...)
2. Profesora Paula: Una es esa realidad (refiriéndose a la escuela privada)...Trabajamos una secuenciación, que no tenemos problemas para llegar a jugar handball, a jugar vóley. Y la otra realidad es la escuela del Estado, que por ahí o vamos al CEF² o llueve o el chico vive muy lejos y no puede venir o hace mucho frío o hace mucho calor. Y encima tenemos el playón una vez a la semana. Encima al día siguiente o al martes siguiente falta, todo lo técnico que se puede tratar de aplicar o estudiar, se olvidó o no estaba o no lo puede aplicar.
3. Profesor Francisco: ...en una cancha de handball, juegan muy pocos minutos del 7vs7...hasta qué punto el alumno está haciendo deporte, está haciendo más juego.³

Los relatos presentan dos cuestiones: por un lado, sobrevaloración de componentes infraestructurales y materiales determinados por los reglamentos deportivos; por otro, la idea de frecuencia de presencia tanto de los alumnos como de las condiciones “pertinentes” para enseñar deportes. Esta última suele mencionarse como “continuidad de la enseñanza”, vinculándola con seudosupuestos teóricos que formulan un modo de hacer con el deporte en la escuela.

Según nuestro parecer, asignar un valor ideal a lo deportivo con independencia del contexto de enseñanza, con presunciones —probablemente involuntarias— de que esas asignaciones predominantemente materiales (cancha reglamentaria, cantidad de alumnos reducida, elementos deportivos específicos) den cuenta de cómo se representa el deporte en la escuela, obstaculiza cualquier chance de existencia. O, para decirlo de otro modo, deducir que las condiciones

² CEF: Centro de Educación Física.

³ Grupo de discusión, 2013, Proyecto de Investigación. “Educación Física y escuela. El deporte como contenido y su enseñanza”, p. 5.

de enseñanza que incumplen con los requisitos o propiedades cuali-cuantitativas de lo deportivo favorecen abordajes distintos, resultan-do en juego o juegos, y significar a estas prácticas como provistas de saberes inespecíficos respecto de los deportes, es aventurado.

Sin embargo, los profesores invocan estos términos poniendo explícitamente esta relación de simetría entre deportes y juegos —o también utilizados como sinónimos de estos últimos los juegos depor-tivos— enunciando justamente que la ausencia de recursos y condi-ciones específicos transforma al deporte en juego.

Frente a esto, es presumible considerar que el problema de la en-señanza del deporte está más ligado al de las interpretaciones y signifi-cados de lo deportivo que a la enseñanza misma. En este marco, hacer deporte en la escuela, hacer deporte fuera de la escuela, ser conteni-do de enseñanza, ser contenido a enseñar supone vislumbrar ciertas acepciones que podrían o no presentar un escenario que desdibuje el concepto, impedirían o no su constitución o construcción. De todos modos, sincrónicamente los profesores admiten los contenidos depor-tivos en sus clases describiendo diversas formas de abordarlos.

1. Profesor Sebastián: Cuando trabajo en los primeros niveles em-pezamos con lo que nosotros llamamos la iniciación deportiva. Lo que le planteo a los chicos es el tema de probar. Por ejemplo em-pezamos a jugar al vóleibol 1 contra 1 y aprendemos la diferencia de jugar con y jugar contra, lo probamos. Jugamos, razonamos estamos, no estamos de acuerdo. Después empiezan a jugar 2 contra 2 y demás. Bueno, ¿cómo nos paramos? ¿A la par? ¿Uno adelante uno atrás? ¿Qué da resultado?, probemos. Y ahí a medi-da que vamos avanzando vamos discutiendo, eso en los primeros niveles. Ahora te cuento lo último. Estamos jugando un torneo que están atacando (...). Entonces ¿cómo tenemos que defender? este es el planteo. Fuimos a un torneo, yo llevé un montón de equipos, porque como los tengo divididos, me pasó una cosa rara, espectacular. Yo iba de una cancha a la otra, entonces cuando se me hizo el tiempo llegué, ya iban a largar el partido. Entonces le digo bueno, y me dice uno ‘-pará pará pará, fulano va a jugar acá, fulano allá, fulano acá. Listo. Pero ¿no nos vas a decir nada?’ ‘No, a la cancha, es decisión de ustedes’. Yo en eso momento dije,

tienen que entrar como quieren ellos porque van a entrar convencidos de que van a jugar bien. ¿Qué significa que yo los cambie? ¿Por una cuestión de autoridad? Si lo que yo quería era eso, que después se unieran. (...) Yo propongo eso, que ellos decidan. Cuando un chico decide tirar al aro y no pasar la pelota, ¿qué le voy a decir? ¿Está mal? Después discutiremos si fue la mejor opción, pero no en ese momento, habrá otro momento para charlar.⁴

Como se ve, lo que se presenta ante nuestras primeras indagaciones como prácticas que atacan el concepto deporte o lo desconstituyen, muestra un giro pleno que amplía el enfoque consiguiendo incorporar otros planos de lo deportivo, como la toma de decisiones, el trabajo en equipos, la reflexión y análisis sobre las acciones de juego, la valoración de los resultados, que sustentan la existencia y práctica del deporte en la escuela.

1.2. ¿Qué deporte propone el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires?

Como se señalara en la introducción, la escuela se presenta como un espacio específico legitimado y legitimable a través de distintas prácticas discursivas y no discursivas, constituyendo un entramado genuino que obra en consonancia con sus propósitos formativos, sociales y pedagógicos. Acordando con Etchegaray entendemos que "(...) no se trata sólo de lo meramente lingüístico, de lo que se dice, se escribe o piensa, sino de una totalidad significativa que incluye en sí lo lingüístico y lo extralingüístico, lo que se dice y lo que se hace (...)" (2010:1). Se piensa este espacio como un tejido particular que da sentido tanto a la Educación Física como a los deportes que propone. Esta idea de especificidad exhorta a preguntar por las características que adopta el deporte en la escuela y si esas características son las que la misma privilegia o pretende para constituirlo como contenido, e inclusive pensar si correspondería proponer deportes y, en este caso, cuáles podrían ser los más adecuados o pertinentes para la educación.

Inicialmente resultó indispensable, con propósito descriptivo, recabar información sobre la significación y alcances del concepto

⁴ Grupo de discusión, 2013, Proyecto de Investigación. "Educación Física y escuela. El deporte como contenido y su enseñanza", p. 22.

deporte para los lineamientos político-curriculares que enmarcan la Educación Física escolar. El trabajo se elaboró en referencia al territorio elegido para esta investigación, que seleccionó escuelas de la provincia de Buenos Aires abordando como objeto de estudio los diseños curriculares vigentes en esta jurisdicción. Se inició la labor con actividades dirigidas a escudriñar y seleccionar la totalidad de los términos referidos al deporte u otras denominaciones posibles que dieran cuenta de una práctica reglada. Este proceso de indagación y búsqueda se circunscribió al área Educación Física desde el segundo ciclo (a partir de cuarto año de la educación primaria) hasta el sexto año de la educación secundaria, incluyendo los textos correspondientes a los diseños curriculares de las materias de la orientación en Educación Física.⁵ Durante este recorrido términos tales como deporte escolar, deporte modificado, juego deportivo, práctica deportiva, sociomotricidad, se presentaron en notable medida por mayor frecuencia de utilización y diversidad de vinculaciones entre ellas.

Siguiendo estas correlaciones precisadas por el currículum y analizando pasajes del texto que procuran definir el rol de la Educación Física y los contenidos deportivos, comenzó a vislumbrarse el posicionamiento prescrito por la educación provincial.

En este marco, el Diseño de tercer año de la Educación Secundaria expone:

Influida e incidida por el modelo hegemónico del deporte, que es predominantemente competitivo, la Educación Física se debate ante los nuevos enfoques que propugnan una ruptura con esa modelización, abriendo su concepción a formas de prácticas deportivas más inclusivas, recreacionales, contextualizadas y al ser parte del currículo escolar, mediadoras para educar en valores de

⁵ "La Educación Secundaria Orientada en Educación Física, se inicia como proyecto en 2010 en la Provincia de Buenos Aires y se encuentra actualmente en vigencia. Consta de una modalidad que propone desde cuarto a sexto año de la secundaria, materias específicas de Educación Física. Ellas son: Prácticas deportivas y Juegos; Prácticas Deportivas y Atléticoas; Prácticas Deportivas y Acuáticas; Prácticas Gimnásticas y Expresivas I y II; Prácticas Corporales y Deportivas en el Ambiente Natural; Educación Física y Corporeidad; Educación Física y Cultura; Educación Física y comunidad; Diseño y Gestión de Proyectos".

encuentro social, solidaridad, cooperación, respeto al otro, aceptación de la diversidad y la alteridad. (DGCyE, 2012).

En otra parte el texto proclama:

El deporte, modificado según las necesidades de cada grupo, requiere superar la tradicional dinámica competitiva, restringida a la búsqueda del triunfo como valor superior, por una práctica donde la oposición produzca un efecto superador, donde los oponentes comprenden que esas acciones constituyen una posibilidad de aprendizaje mutuo, que puede compararse a un diálogo en el que los participantes se enriquecen en el debate, cuando ese es el objetivo, y no en demostrar superioridad de unos sobre los otros (DGCyE, 2008: 30).

Se propone entonces, un modo de comprender el deporte que intenta separarlo de su rasgo esencial de competencia identificando esta característica con nociones ligadas a la exclusión, la arbitrariedad y la injusticia. Para operar con estos efectos, el Diseño necesita despojar a la competencia de las cualidades relacionadas con la producción de sentido social, desconociendo intencionalmente la totalidad de los significados que genera la práctica deportiva. En este marco los acuerdos en grupos, los procesos de constitución de los equipos para el logro de objetivos comunes, las posibilidades de aprendizajes lógicos que generan las situaciones de enfrentamiento con otros han sido invisibilizados. Como contrapropuesta, el Diseño presenta un *deporte escolar*⁶ concebido bajo los preceptos de una política de inclusión e integración social. De este modo encuadrado en la escuela, *este deporte se convierte en una práctica con fuerte influencia en el proceso de socialización propiciando instancias de participación masiva que aseguran el protagonismo de todos los alumnos/as en variadas expresiones...*⁷. Esta idea social inevitablemente favorece, según nues-

⁶ “La Educación Física incluye al deporte como contenido en sus Diseños Curriculares, transponiéndolo como *deporte escolar*, con fuerte acento en su aspecto ludomotor” (DGCyE, 2012: 49).

⁷ Es importante aclarar que esta última frase se ha escrito utilizando los términos propios enunciados por el diseño, con el propósito de elucidar la

tro punto de vista, la constitución de *deportes disímiles* (“*el deporte modificado, según las necesidades de cada grupo*”) precisamente por impulsar el ajuste de los procesos de construcción de la práctica a la diversidad y problemáticas propias de los contextos (comunidades educativas) en los que se enseña. En la misma perspectiva, el diseño profesa una ligazón estrecha del deporte con los *discursos valorados socialmente y los espacios en que se manifiesta*, completando la visión al considerarlo, en otra parte del texto, como “un objeto...polimorfo, versátil, como lo son quienes lo juegan, como se modifican los valores e intereses en pugna y las instituciones que lo asumen y lo desarrollan” (DGCyE, 2012).

Ahora bien, todo indica que la consumación del deporte en la escuela es un hecho particular coproducido por la idiosincrasia de una Educación Física también particular. Este rasgo se muestra en el *enfoque didáctico* del área demostrando coherencia con la postura disciplinar, y manifiesta:

La Educación Física se la define como una materia que incide en la constitución de la identidad de los adolescentes al impactar en su corporeidad entendiendo a ésta como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral (DGCyE, 2007: 213).

Obsérvese al documento curricular situando a las prácticas de enseñanza alrededor de un núcleo representado por el *sujeto* que aprende, e interpreta a este (al sujeto) como unidad que se expresa a través de su *corporeidad* entendida como un espacio personal, cuasi individual y a la vez relacional-social. La Educación Física desempeñará un rol fundamental sobre la *corporeidad* poniendo a su disposición una propuesta didáctica consistente en contribuir al desarrollo de las *capacidades* que la constituyen. En pos de ello formula conte-

concepción, prefiriendo diezmar la frase final —que versa “variedades de expresiones de juego deportivo”— para no confundir los conceptos. Sin embargo, el Diseño Curricular no distingue entre deporte escolar y juego deportivo, sino que los toma como sinónimos. Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física.

nidos de enseñanza organizados en tres ejes temáticos: *Corporeidad y Motricidad*, *Motricidad en Relación con el Ambiente y Corporeidad y Sociomotricidad*. En el marco de este último el *deporte escolar* se configura compartiendo el espacio con otras *prácticas colectivas*⁸ como las danzas, los juegos, las gimnasias.

Es preciso entonces comenzar por revisar los alcances del concepto sociomotricidad para comprender las formas de concebir al *deporte escolar* en estos procesos de producción. En palabras del curriculum:

La sociomotricidad remite a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental. (...) ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social (...) al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para diseñar, probar y acordar acciones motrices en grupo. Tales prácticas involucran a todos los juegos colectivos y los deportes donde haya cooperación y/u oposición, construcciones en equipo, danzas en grupo y otras actividades motrices colectivas (DGCyE, 2006: 131).

El vocablo alude a una dimensión de la *corporeidad* que se preocupa por promover las capacidades relacionales del *sujeto que aprende*, poniendo en la perspectiva un conjunto de prácticas corporales que se caractericen por disponer situaciones que fortalezcan la *interacción motriz*⁹. *El deporte escolar, los juegos motores, los juegos de*

⁸ Colectivo es un concepto abordado por el Diseño para referirse a prácticas que se efectúan en interacción con otros. Vinculado con esto proclama lo siguiente: “En relación con el deporte en la escuela, se espera que fortalezca el sentido de pertenencia en los alumnos/as, por tratarse de un hacer motor convocante y motivador. Esto requiere generar las condiciones pedagógicas para que el grupo se constituya en un entramado de relaciones humanas sostenedoras del aprendizaje motor de todos y de cada uno de sus integrantes, a través de una práctica solidaria y cooperativa” (DGCyE, 2008: 238).

⁹ “La sociomotricidad, como dimensión fundamental de la motricidad, remite a aquellas prácticas donde la interacción motriz ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social de los adolescentes, al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para diseñar, probar y acordar acciones motrices en grupo. Tales prácticas involucran a todos los juegos colectivos y los deportes donde haya cooperación y/u oposición, construcciones en equipo, danzas en grupo y otras actividades motrices colectivas” (DGCyE, 2008: 24).

portivos, las danzas constituyen los saberes seleccionados para insertarse en este eje, presentándolos como espacios favorecedores de esta *disponibilidad corporal de relación*. Es notable cómo todas estas prácticas, incluido el deporte, son fragmentadas primero y proyectadas después, subordinadas a un único rasgo —la comunicación motriz— que las transforma en equivalentes o sustancialmente similares. Así lo muestra la escritura de los contenidos del eje:

Los juegos deportivos o deportes seleccionados y la construcción solidaria y compartida de sus formas de práctica. Los elementos constitutivos de la estructura sociomotriz de los juegos deportivos o deportes seleccionados: finalidad, regla, estrategias, habilidades motrices, espacios y comunicación.

Distinción de la dificultad de los elementos tácticos y técnicos. Los sistemas de roles y funciones. Las condiciones corporales, motrices, emocionales, expresivas y sociales necesarias para la práctica de cada uno de ellos (DGCyE, 2011: 17).

Se podría argüir, entonces, que supeditado a este enfoque el *deporte escolar* se constituye en satélite de la *corporeidad* por predominancia de su carácter de juego (*aspecto lúdico*) en detrimento de su esencia competitiva. Asimismo es comprometido a desempeñar roles de intervención social a través de propuestas de enseñanza adecuadas a un modelo que prescribe acciones que se corresponden con finalidades vinculadas a la *integración de géneros, la tolerancia a las diferencias, la inclusión de todos, el mejoramiento de las relaciones interpersonales, el desarrollo de la grupalidad* (DGCyE, 2007: 17), entre otras.

1.3. Sobre las vinculaciones entre los dichos-hechos de los profesores y la propuesta curricular

En las secciones precedentes se expusieron algunas cuestiones que estarían orientando posibles correlaciones y divergencias entre la concepción vertida por los diseños curriculares y los dichos-hechos presentados por los profesores en cuanto al concepto de deporte en la escuela.

A primera vista todo parece indicar que, con referencia al deporte, los profesores y los diseños curriculares dicen cosas muy distintas.

El currículum esgrime para la escuela un deporte *modificado y modificable* según las singularidades de los grupos y las características particulares de lo escolar con alcance a la comunidad educativa. Esta filosofía de *deporte versión modificada de la cultura y propio de la escuela* entra en conflicto con el significado adjudicado a esta práctica por los enseñantes que manifestaron considerarlo como práctica institucionalizada por instituciones que se encuentran fuera de la escuela. La concepción de que el deporte “es” antes e independientemente de la escuela coloca a los profesores en situación de incertidumbre en cuanto a la verosimilitud de su identidad en este ámbito. Un nuevo panorama marcado por las diferencias entre uno —el deporte institucionalizado— y otro —el deporte de la escuela— se hace perceptible ante ellos provocando el despliegue de distintas acciones de enseñanza con el objeto de reducir las desigualdades. Esta preocupación se profundiza al confrontar concepciones teóricas¹⁰ de enseñanza de lo deportivo con las condiciones escolares que proponen una realidad discordante. La infraestructura, los materiales deportivos específicos, la cantidad de alumnos, entre otros nombrados anteriormente, se transforman en condicionantes para la especificidad de la práctica deportiva.

En apariencia, los profesores no conciben al deporte como construcción escolar y en menor grado como situación subordinada a la constitución de los significados y sentidos de una población particular. Sin embargo, al dialogar sobre los contenidos que enseñan en sus clases, admiten enseñar deportes (sin reconocerlo como propio del ámbito escolar) señalando que si bien lo hacen en circunstancias desfavorables, estas no obstaculizan el abordaje de sus estructuras lógicas.

Remitiéndonos a los registros, en el marco del debate propuesto por el equipo de investigación se solicitó a los profesores puntualizar qué cosas con toda seguridad haría y cuáles no, en la enseñanza de los deportes. Las respuestas abordaron temas muy diversos y cada uno fue vinculando lo deportivo a una o dos características globalizantes. Relacionaron la práctica deportiva con la comprensión de las

¹⁰ La expresión “concepciones teóricas” señala el material de lectura circulante en el campo de la Educación Física que presenta prescripciones metodológicas y didácticas para la enseñanza de los deportes.

lógicas en convivencia con la participación activa de los alumnos en la construcción de esas prácticas. Formularon proposiciones que daban cuenta de un espacio que impulsa la generación de hábitos de movimientos constituidos conforme a técnicas. Relataron situaciones en torno al desarrollo de actitudes de respeto por las reglas y los árbitros sosteniendo esta construcción sobre la conformación de grupos con buenos vínculos. Y en este marco siempre se señaló la competencia como rasgo privativo y a la vez formativo, argumentando la participación de los alumnos en torneos, encuentros y competencias. La profesora Paula parafrasea “nunca privaría a los alumnos de la experiencia de competir”.¹¹ En otro sentido el profesor Benjamín comenta:

(...) No enseñaría el deporte como un fin en sí mismo. No pretendería que mis alumnos aprendan un deporte determinado para (...) un torneo. Lo que no dejaría de hacer nunca es tratar de formar un grupo, que entiendan que se necesitan, y que bueno, que este accidente de la clase de Educación Física es un buen pretexto para formar un grupo, para relacionarse con otro, para ser solidario.¹²

Como se observa, la significación de los deportes en la escuela se encuentra atravesada por los discursos valorados socialmente; pero estos discursos no son unívocos ni hegemónicos. En las prácticas escolares confluyen paradigmas muy disímiles sobre la Educación

¹¹ Profesora Paula: “Y lo que nunca dejaría de hacer, lo que no haría es privarlos de que tengan la experiencia de competir. A ir a un torneo. He tenido grupos (que fuiste a observar vos) que a principio de año no querían saber nada con los bonaerenses y después se fueron prendiendo con el vóleybol y terminamos jugando Copa Ciudad de La Plata, y chochos con la experiencia y ya querían volver a jugar el año que viene-. Me parece que ese momento de compartir, de presentar 2 grupos, ir a alentar a mis compañeros, de alentar. Estoy en el banco y alentase al que está adentro. No me importa que no esté yo adentro. Esa experiencia, no hay que privarlos de esa experiencia”. Grupo de discusión, 2013, Proyecto de Investigación. “Educación Física y escuela. El deporte como contenido y su enseñanza”, P.31.

¹² Grupo de discusión, 2013, Proyecto de Investigación. “Educación Física y escuela. El deporte como contenido y su enseñanza”, P. 28.

Física y los deportes, algunos más cercanos que otros en la historia, a tal punto que es notable la combinación de lenguajes con semánticas muy diversas en los distintos actores. Se enseñan deportes en la escuela, no precisamente el deporte que proponen los lineamientos curriculares porque no alcanza a quebrantar el modelo hegemónico de deporte competitivo que el Diseño critica. En paralelo, los profesores respaldan con la enseñanza de contenidos deportivos, propósitos destinados a contribuir a la formación de grupos humanos que fortalezcan sus vínculos en un marco de aceptación y comprensión de diferencias. Lo enuncian diciendo “formar grupo”, “no formar deportistas”, también “el deporte como medio”, entre otras acepciones ya citadas.

Por tanto estamos en condiciones de confirmar que el deporte puede ser considerado una práctica social, un producto de la sociedad; pero, como sostiene Ron: “esta forma de definirlo es imprecisa e incompleta porque no permite diferenciarlo de tantas otras prácticas sociales, todas ellas producto de esa misma sociedad y de culturas que perduran, y que a la vez se transforman en el marco de extensos procesos históricos” (2011).

2. El deporte como contenido escolar

2.1. ¿Qué implica pensar al deporte como un contenido a construir en la escuela?

El primer apartado del texto tuvo como propósito poner en discusión el concepto de deporte a través de los distintos actores implicados en el marco escolar. Como consecuencia de los entrecruzamientos propuestos, fue tomando forma la proposición que interpreta al deporte como saber que se modifica con fines de enseñanza sin preocuparse por prototipos que hegemonicen un modo de hacer las cosas. En este sentido, esta segunda parte se ocupará de ahondar en las implicancias que podría tener pensar al deporte como contenido a construir en la escuela. O, dicho de otro modo, cuáles son y cómo se producen las distintas operaciones y gestiones sobre el saber deportivo para constituirse en contenido de la institución escolar.

En primera instancia se sitúa como problema presentar los már-

genes del concepto de *contenido*, conociendo las distintas concepciones circulantes sobre este y desde distintos campos del saber. Se hace indispensable tomar decisiones al respecto, eligiendo la propuesta de no concebirlo como un concepto aislado, sino en permanente interpelación y relación con otros vocablos que contribuyen a otorgarle sentido. Representaciones tales como comunicación, intervención, contexto o continente,¹³ interpretación, revisión, ordenamiento y condiciones de producción se propondrán como artífices de las articulaciones pensadas.

En una entrevista, la profesora Paula explica:

En la escuela tenemos una secuenciación que trabajamos desde 4º año (primaria). La idea es que cuando lleguen a 2º año del secundario estén jugando 6 vs 6 y ya empezar a arrancar con el saque de arriba. Dependiendo de la saturación del vóleybol, se corta y después se retoma terminando el año con saque de arriba. Básicamente que jueguen, eso depende de cada grupo, hay grupos que terminas con un ataque y hay algunos grupos que si hacen 3 golpes, es mucho.

Los contenidos los vamos manejando, lo primero que buscamos es que haya juego, si es necesario jugamos 3vs3, 4vs4, juego reducido porque si no tienen continuidad, si no hay desplazamiento, la técnica individual la tienen pero no la pueden aplicar al juego, es decir les cuesta a la hora de jugar. La exigencia de los contenidos es de acuerdo al grupo que tenemos.¹⁴

El párrafo seleccionado representa a profesores ejercitándose —en el sentido de práctica reiterada— en la enseñanza a través de distintas actividades. Esta serie de operaciones encierran diversos *ejercicios* que se organizan para aproximarse al alumno en su *continente* particular. En consideración a ese orden, las primeras ope-

¹³ *Continente* (que contiene). El vocablo es utilizado en el sentido de los que contienen a otra cosa, lo que enmarca haciendo alusión a las condiciones prácticas de la enseñanza y al sitio o situación que se presenta. <http://lema.rae.es/> (consultado 2014).

¹⁴ Profesora en Educación Física, 2012, Entrevista realizada luego de efectuar las observaciones de clase.

raciones que se realizan se circunscriben al *análisis del contenido*. Un proceso de racionalización producto de la *interpretación* del saber deportivo. Esta descomposición se produce a partir de *criterios de distribución* que devienen de interpretar ese saber, por un lado, y de las presunciones sobre las posibilidades de aprendizaje y apropiación del conocimiento por parte de los alumnos, por otro. De forma consecutiva se elabora una jerarquización provisoria que propone niveles de complejidad de los contenidos a enseñar. Usualmente los profesores dan cuenta de esto mediante la noción “*secuenciación del contenido*”, que comporta cierta “enumeración por frecuencia de presencia (o ausencia) u ordenamiento cronológico de las unidades de temas o de ítems de sentido” (Bardín, 1986) que se trabajarán en la clase. Como anuncia la cita inicial, lo primero que se busca es que haya *juego del voleibol reducido* con el objetivo de comprender la idea que propone el deporte, permitiendo la apropiación —a rasgos generales o rudimentarios— de su estructura lógica. En un lenguaje más coloquial, la profesora Victoria comenta:

En el primer abordaje de deporte, dar la menor cantidad de información posible, pero la exacta como para que en el momento que tenga el primer contacto con el deporte puedan encontrar un porqué y un para qué dentro de la cancha. Más allá de “el cómo”. El “cómo” lo vamos a ir descubriendo con el jugar pero “el por qué” y “para qué”, dónde me paro, que hago, para dónde voy, explicarlo en poco tiempo, cuestión de que estén en poco tiempo jugando. Y eso es el disparador para el resto de la enseñanza.¹⁵

Se subraya la idea de un primer momento de la enseñanza que ofrece información sobre “qué hacer” (cómo jugarlo) y para qué (cómo ganar) en el deporte, dejando para un segundo momento las cuestiones referidas al “cómo”, pensando este vocablo en el sentido de configuración del movimiento (técnica).

El contenido deportivo, entonces, va consistiendo en la intersección entre una idea *teórica* sobre los temas (organizados) a abordar

¹⁵ Grupo de discusión, 2013, Proyecto de Investigación. “Educación Física y escuela. El deporte como contenido y su enseñanza”, p.10.

y las conclusiones provisorias que obtienen los profesores producto de las evaluaciones sobre las formas de aprehensión de sus alumnos. En este sentido, las decisiones futuras estarían supeditadas a la resolución de los problemas prácticos. Apelando a una dimensión más metafórica es oportuno evocar a Violette Morin (Bardín, 1986: 27) cuando dice: “contar no sirve para nada, hay que cortar en el momento justo”.

El conjunto de acciones y gestiones sobre lo deportivo descubre a los profesores como administradores de este saber y dotados de un conocimiento profundo sobre las condiciones de producción-recepción de las unidades de temas propuestos en sus clases. Es decir, provistos de un conocimiento minucioso del destinatario directo de la enseñanza y de las instituciones, que les permite consolidar una forma no exclusivamente lingüística de problematizar los contenidos en clase para revisar las racionalizaciones hechas con anterioridad. Coincidiendo con Bardín: “El analista tiene (o lo cree) a su disposición todo un juego de operaciones analíticas, adaptadas a la naturaleza del material y al problema que trata de resolver” (1986:32).

Otra arista que surge de las reflexiones hechas por los profesores y resulta interesante abordar en este texto, es lo concerniente a la formación del profesor en Educación Física. Se pretende verificar si el nivel de formación así como la capacitación posterior en un determinado deporte suponen una mejor calidad en la producción del contenido a ser enseñado.

La profesora Victoria comenta lo siguiente:

Si bien yo planificaba una clase, desde lo conceptual y demás, tenía todo que ver con la forma en que a mí me habían formado. Cuando lo llevaba a la práctica, no respondían como los libros decían que debían responder ante determinado estímulo que se daba en la clase y eso siempre me dejaba desconforme con respecto a mi práctica. Se dio que empecé a hacer distintos tipos de capacitaciones y pude ir viendo distintos abordajes de la enseñanza del deporte, en particular de uno de los deportes que a mí más me apasiona, que es el vóleybol, y bueno, tuve la posibilidad de tener como capacitador a un gran profesor, que además, te-

nía no sólo un desempeño dentro del ámbito escolar sino dentro del alto rendimiento.¹⁶

Sobre el mismo tema da su opinión la profesora Paula

...en el deporte, me parece que va con el conocimiento del profesor...al tener más conocimiento y herramientas del vóleybol tengo más (salidas...) o más actividades dinámicas. También doy softbol, doy handball (...) deportes alternativos. Pero bueno, veo que tengo las herramientas más en un deporte que en otro y me es más fácil que se enganchen, variar juegos, variar actividades. Variar y tener más resultados. Creo que va con el conocimiento de cada profesor y en lo que se está especializando.¹⁷

Es significativo para los profesores el grado de conocimiento alcanzado sobre lo deportivo a partir de trayectos de capacitación y actualización, siendo estas facultades obtenidas el asiento de las posibilidades de enumeración, descomposición y codificación sobre el saber a ser enseñado.

Todo indicaría que el contenido deportivo toma forma de **proceso** que transcurre en estrecha relación con las condiciones prácticas, a través de las cuales adquiere significado para los actores, en tanto enseñantes, en tanto alumnos. Existe cierta alquimia o cocina azarosa que asocia el *contenido* con el *continente*, el adentro con el afuera, o como sostiene Bardín (1986) cuando escribe que “el contenido no es algo que se encuentra dentro del texto (en los libros) sino fuera de él (del texto) en un plano distinto sobre el cual el texto revela su sentido”.

2-2 ¿Cómo enseñar deportes en la escuela?

Últimamente se ha trabajado en la descripción de la enseñanza del deporte a partir de la problematización de diversos conceptos, discursos y concepciones que relativizan los conocimientos, significaciones e impresiones en el campo escolar. Existen acuerdos entre

¹⁶ Grupo de discusión, 2013, Proyecto de Investigación. “Educación Física y escuela. El deporte como contenido y su enseñanza”, P. 1.

¹⁷ Grupo de discusión, 2013, Proyecto de Investigación. “Educación Física y escuela. El deporte como contenido y su enseñanza”, P. 3.

los profesores respecto a que enseñar supone una organización de los contenidos a trabajar en clase y que esa organización se caracteriza por su ductilidad frente a un *continente* determinado. Lo aparentemente aleatorio de esta hipótesis que propone la imposibilidad de describir un método único para construir el deporte escolar, es reemplazable por un conjunto de criterios proyectados por los profesores como inherentes a las prácticas de enseñanza.

Para el diseño del deporte escolar se introduce una primera fase constituida por el *juego deportivo*. El mismo se concibe como estrategia de introducción a los deportes porque proyecta la presentación de una situación más acotada provista de reglas, también fijas, que permiten el acceso a la estructura interna del deporte. Se percibe que un abordaje íntegro del reglamento deportivo, sumado a la totalidad de las técnicas e incluyendo los sistemas de juego propuestos por el deporte, supondría una complejidad tal que dificultaría la adecuada comprensión del contenido. La profesora Victoria explica:

Estamos hablando de un juego deportivo porque adaptamos el deporte... el juego deportivo es una herramienta para la enseñanza... No el juego por el juego mismo(...) me estoy refiriendo al juego deportivo que es la herramienta que utilizamos para la enseñanza de deportes(...)¹⁸

Del mismo modo las clases fueron ejemplos de puesta en marcha de esta concepción de juego deporte o juego del deporte, otorgando sentido práctico a las argumentaciones expuestas. A continuación se presenta un fragmento de clase de la profesora Paula, trabajando con alumnos de segundo año de escuela secundaria:

Arma canchas reducidas con conos. Dice: Un punta, un armador y un zaguero. Refuerza la posición de todos en la cancha, incluso quién mira a la red y quien se posiciona de costado. Consigna: Partido respetando esas 3 funciones. Solicita que lleven la cuenta y que jueguen todo el tiempo. Cuando ve que pueden resolver esta situación, o que ganan punto les permite rotar.

¹⁸ Grupo de discusión, 2013, Proyecto de Investigación. "Educación Física y escuela. El deporte como contenido y su enseñanza", p. 6.

Terminada la explicación, con intervención en juego y refuerzo de los posibles errores se disponen todos los grupos a jugar este partido de 3 vs 3. No se realiza saque técnico sino que lo hacen como puedan con la idea de que pase del otro lado de la red y pueda poner en juego la pelota para sus compañeras.

Como queda un trío sin oposición, la profesora plantea una actividad diferente: un armador para los dos equipos, representado por un jugador de un equipo. Saque de un equipo al contrario, armado, pase al otro campo y el armador pasa por debajo de la soga y se convierte en armador del otro equipo.

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

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

Las reúne nuevamente y realiza una charla sobre lo que se trabajó, indaga en posibles situaciones de juegos y posibles propuestas de resoluciones. Las hace relacionar el ejercicio con el vóleybol, qué puedo hacer en el ejercicio y en el juego. Va realizando intercambio con sus alumnas.¹⁹

Como se observa, el fragmento de clase sostiene cierta tipología que induce a reflexionar sobre las cualidades con las que debería contar cualquier actividad con pretensiones de convertirse en juego deportivo. Analizando el ejemplo seleccionado que propone al vóleybol como deporte a enseñar, y siendo este una práctica de equipos, correspondería escoger situaciones donde la oposición pueda darse. El uno vs uno red de por medio podría constituirse en una opción a medias, porque si bien logra garantizar el enfrentamiento, paralelamente obstaculiza toda posibilidad de toma de decisión con otro compañero. Otro atributo ponderado por la intervención es reforzar la idea de encontrarse compitiendo con otro, poniendo atención a toda la información emergente de las acciones del oponente para resolver la respuesta más eficiente en consonancia con el objetivo del deporte. Dar cuenta además de una configuración de movimiento precursora de

¹⁹ Observación de clase de vóleybol en 2º año de la escuela secundaria, 2012.

esta práctica (golpear de manos altas para el armado de la pelota, golpear de manos bajas para la recepción) como condicionante para jugar.

Los profesores conciben al juego deportivo estrechamente relacionado con la noción de **comprensión en el deporte**, que supone la selección de estrategias de intervención destinadas a generar en los alumnos procesos de análisis, observación e investigación del saber a ser enseñado. Las observaciones de clase revelan instancias concretas de presentación de temas al inicio de la sesión, y de síntesis mediante las puestas en común con el alumnado al finalizarla. Se promueven situaciones de reflexión y análisis que procuran que los alumnos logren relacionar la actividad propuesta por el profesor con los contenidos que pretende enseñar. En pos de esta visión es de rigor el uso de un lenguaje acorde, mediante proposiciones y expresiones que propicien todas las acciones de sus alumnos en el sentido buscado. Los recursos y estrategias más utilizados son las interrogaciones, puestas en común, descripciones específicas, interpelaciones, enumeraciones de temas, entre otros posibles. El segmento de clase siguiente ilustra la forma de intervención descrita.

La profesora Paula dice:

¿De qué me sirve una pelota alta del otro lado de la red?... ¿para qué sirve en el vóleybol que no rebote en el salto? Los alumnos responden y continúa explicando que las razones de automatizar los desplazamientos, se apoyan sobre la idea de pensar y concentrarse en otras cosas dentro del partido, como por ejemplo ver la pelota y resolver como la juego.(...) ¿hacia dónde se dirige la pelota si la golpeo de esta manera?(...) Y afirma: mientras la pelota está en juego nunca se le da la espalda a la red.²⁰

Prosiguiendo con la idea de comprensión en el deporte, es pertinente traer a consideración parte de la entrevista realizada a la profesora ya citada:

Entrevistador: ¿Qué lugar ocupa la técnica en la enseñanza del vóleybol? ¿Cómo piensa la relación entre la táctica y la técnica?

²⁰ Fragmento de observaciones de clase, 2012, escuela secundaria, alumnos de 2do año.

Respuesta: Que entiendan el juego es puramente táctico, saber el objetivo del juego, que la pelota no pique en mi campo que pique en el campo contrario, el esforzarse por llegar a la pelota. Básicamente el objetivo del juego te va a llevar a tener que desarrollar la técnica. Yo quiero que la pelota no pique en mi campo pero no llego porque no llego bien con los pies o estoy llegando mal con los cuerpos, entonces ahí se va a trabajar la técnica.

La pelota no pica en el campo contrario. Por más que haga el pase de arriba del otro lado se mueve y llega, bueno ahí empieza la técnica de ataque. Cómo ataco al otro equipo, cómo busco la pelota más alto, cómo puedo pegarle a la pelota.

Por lo general la táctica te lleva a la técnica. Siempre hay una técnica en primaria de base que es cómo poner las manos para evitar accidentes. No dejar pegar de cualquier manera a la pelota. Mínimamente una técnica global para que no se rompan los dedos, para que no le tengan miedo a la pelota, para que no se queden congeladas y vayan con las manos y no con el cuerpo a buscarla. Eso es mínimo por eso la técnica que más se trabaja es el golpe de arriba, que tengan una herramienta para llegar a la pelota. Después el resto es global, y se va perfeccionando.²¹

En su opinión, la comprensión del deporte está ligada al *objetivo* presentado como horizonte que guía las decisiones de los jugadores. Lo técnico y lo táctico se conciben como propiedades deportivas interrelacionadas en el armado del juego del deporte tendientes a la conquista del objetivo. Una es inexistente sin la otra.

Por lo general adjetivan esta relación a través de la denominada *continuidad de juego*. Esta afirmación hace referencia a demorar — mediante el perfeccionamiento de los aspectos técnico –tácticos y la comprensión de las distintas situaciones que plantea el deporte en cuestión— la interrupción de la situación jugada o partido manteniendo la pelota (en caso de deportes con balón) en el aire o en juego el mayor tiempo posible. En entrevista, el profesor Emmanuel dice: “Lo que buscamos es que haya juego, si es necesario jugamos 3vs3, 4vs4, juego reducido porque si no tienen continuidad. Si no hay des-

²¹ Entrevista a profesor observado, 2012.

plazamiento, la técnica individual la tienen pero no la pueden aplicar al juego".²² La continuidad del juego se muestra en la fluidez de las acciones mediante la interacción de las decisiones de los jugadores echando mano a sus habilidades de resolución por vías técnicas y tácticas. En este sentido, el plano de la comprensión no está construido de antemano sino que deviene por el juego mismo y en el devenir de las decisiones tomadas por otros, oponentes o compañeros.

Como última dimensión de análisis se pretende poner en consideración las características que adquieren las clases en las que se enseñan deportes. Los profesores sostienen que la particularidad del contenido tiene implicancias en el diseño, organización e intervención en clase. En consonancia, se indagó sobre esas peculiaridades, intentando dilucidar las distintas relaciones e interacciones con el saber deportivo que convierten a las clases en propuestas específicas y singulares. El siguiente es un segmento de una clase observada:

Luego de la entrada en calor donde la profesora trabajó cronometrando todas las actividades y utilizando las líneas de la cancha para la distribución de las alumnas en el espacio, comienza la parte de actividad con pelota. La profesora se preocupa por anticipar la preparación de la actividad siguiente utilizando los momentos de actividad para manipular los materiales y organizar el nuevo espacio.

Primera actividad: Hilera en la mitad de la línea final de la cancha. Fila en la mitad de la cancha, cada niña sostiene una pelota. La profesora lanzará pelotas a diferente altura y las niñas de la hilera deberán luego de un pique devolver con un golpe hacia la línea media de la cancha. Se lanzan seis pelotas por niña, las demás de la fila devuelven las pelotas a la profesora.

Las motiva a responder con más velocidad en sus desplazamientos. Dice: cuando toco una pelota, ya tengo que estar buscando la otra en el aire.

La profesora va modificando longitudes y parábolas de los lanzamientos.

Segunda actividad: En tríos con una pelota, en hileras enfrenta-

²² Entrevista a profesor observado, 2012, p. 5.

das, realizar pases y voy al lado contrario. Como las alumnas se distribuyeron por toda la cancha en diferentes sentidos, la profesora interviene diciendo que no se comprende la consigna, - dije una de espalda a la red y dos de frente-. Si bien no está la red ubicada, quiere que se dispongan como si estuviesen en situación de partido.

Solicita que se sienten en el suelo proponiendo a un grupo que muestre el drill a sus compañeras. Cuando las demás alumnas espectadoras charlan mientras se presenta la consigna, dice que deben prestar atención a todo lo que se hace en clase, si veo lo que hace el otro aprendo más. Vuelven a la práctica.

La profesora ubica la soga elástica en el lugar de la red de vóleybol. Tercera actividad: Las reúne sentadas en el medio de la cancha. Les pide que en cuartetos se ubiquen en un lado de la cancha: un armador, dos puntas y un zaguero (en rombo, aclara). Del otro lado una compañera lanza con las dos manos. Dice: realizamos un saque con las dos manos recibe un punta se la pasa al armador. Mientras explica las alumnas reproducen, en ese momento interrumpe la explicación porque observa que el armador no se posiciona bien para recibir el pase. Entonces dice: Si el punta es el de su derecha, debe girar rápidamente sobre su eje longitudinal y ubicarse para recibirlo con el hombro perpendicular a la red en ese sentido y armarle.

Realiza una actividad con pelota de básquetbol para un trío de niñas, donde trabaja sobre la ubicación del cuerpo y de las manos en el golpe de arriba. Luego le da una pelota de voleibol a cada integrante de este trío y las envía a realizar pases de forma individual contra la pared.

Se ejercitan unos minutos. Luego detiene la actividad para identificar errores en el armado. Las niñas que están afuera de la actividad dejan de golpear la pelota para escuchar. Solicita guardar las pelotas en el bolso y que queden solo dos para la próxima tarea.

Forma cuatro equipos y propone partido. El saque se realiza con las dos manos y se aplica lo aprendido en el drill anterior (un armador, 2 puntas y un zaguero). Van contando. Un grupo trabaja con autonomía, la profesora se encuentra con el otro grupo interviniendo constantemente para que puedan lograr las accio-

nes planteadas por la tarea. Dice: Recibir, armar, atacar. Juegan uno minutos más. Ahora: Las reúne en la mitad de la cancha. La profesora adquiere una postura de irritación frente a los saberes de los que no se han apropiado en primer año. Remarca que no pueden estar en segundo año sin saber ciertas cosas. Dice que deben estar concentradas en la clase así entenderían mejor el vóleibol. Realiza su crítica sobre las falencias en el partido: no dirigen las pelotas a la cabeza del armador, además tiran hacia el otro lado una pelota alta ¿de qué sirve una pelota alta del otro lado al campo contrario?²³

La primera cuestión que podría trazarse, analizando el ejemplo propuesto, es el ejercicio de la función de gobierno de la totalidad de las acciones por parte del profesor a partir de la administración²⁴ de espacios, materiales y personas. La organización que propone subordina las variables mencionadas a un tiempo (cronometrado) exclusivo de la práctica que parecería estar relacionado con el saber deportivo. Este ejercicio de soberanía sobre las actuaciones de los actores (incluso sobre sí mismo) engloba todas las tareas propuestas situando momentos de formulación de consignas, instancias de práctica (concentrados) y sus intervenciones (o la construcción del espacio para actividades posteriores, mientras sus alumnos practican la consigna anterior).

Las actividades aportadas por la descripción de la clase transmiten una organización específica que estaría en condiciones de decir algo sobre la interpretación del contenido deporte por parte de quien lo enseña. Un acercamiento al umbral de una coyuntura que confabula con el propósito de dejar traslucir la malla que sostiene lo que se enseña, lo que en realidad se enseña y lo que debería o se aspira enseñar.

Como corolario se decide entrevistar a la profesora para profundizar sobre las dinámicas formuladas de sus clases en cuanto al deporte.

²³ Observación de clase, 2012, p. 5.

²⁴ Real Academia Española. Diccionario. Administrar: Gobernar, ejercer la autoridad o el mando sobre un territorio y sobre las personas que lo habitan. tr. Ordenar, disponer, organizar (...)**5**. tr. Suministrar, proporcionar o distribuir algo. (...) **8**. tr. Graduar o dosificar el uso de algo, para obtener mayor rendimiento de ello o para que produzca mejor efecto. U. t. c. prnl.

Lo disciplinar tiene que estar siempre sea en el club sea en la escuela. Por una cuestión de aprovechar la clase. No puedo estar esperando entrar en un ejercicio, en la cola para remate darme vuelta y charlar con mi compañera. Tengo que aprovechar en lo disciplinar, si estoy metido en lo que tengo que hacer, no solamente aprendo cuando lo hago sino cuando observo, si veo a mi compañera que el profesor la está corrigiendo aprendo el doble. Necesito que cada uno entienda cuál es el error.(...) Necesito que tengan disciplina en su observación para ayudar a su compañero cuando trabaje. Se relaciona con el partido y en la clase, la observación tiene que estar en las dos.²⁵

Es notable cómo se muestra la relación de causa-efecto entre la intervención del profesor y el aprendizaje de los alumnos, fundamentada en un convencimiento de que se aprende de la palabra, transformando a la totalidad de las informaciones, registros y codificaciones propuestas por este en subsidiarios de la apropiación de contenidos deportivos en clase.

Asimismo, la reflexión hecha por el entrevistado hace visible las sospechas de íntimos lazos entre la forma de interpretar-significar un saber y la manera de enseñarlo.

El deporte, el contenido deporte, requerirá entonces procedimientos específicos que se pondrán en marcha para comprender y resolver lo deportivo por parte del alumno. La instrumentación de la observación *permanente* de situaciones del equipo propio y del equipo oponente, como también la observación *discriminada* de las acciones (técnicas) serán herramientas utilizadas por los jugadores en la resolución de un problema deportivo. También la *decisión en tiempo deportivo* (lo que tarda en caer una pelota luego de ser golpeada por un oponente o un compañero) adecuada a la resolución del problema que plantea el juego con relación a la *percepción* de las posibilidades técnicas propias para resolver la situación que se presenta. Y otras múltiples relaciones posibles, que el contenido irá proponiendo a medida que se construye en el marco de la enseñanza escolar.

²⁵ Entrevista, 2012, p. 8.

A modo de conclusión

El ejercicio de enseñar deportes supone un modo de interpretar los que implica procesos cuali-cuantitativos sobre el saber deportivo. La presentación de los contenidos es indisociable de las condiciones de producción de los mismos, por lo tanto adquiere carácter situacional, involucrando las características particulares del contexto y permitiendo la revisión constante de las interpretaciones y secuenciaciones de contenidos hechas a priori.

Los profesores transforman el saber deportivo con propósitos de enseñanza conociendo e identificando las cosas que modifican y los propósitos con que lo hacen. Los deportes comprendidos como situaciones de enfrentamiento se hacen disponibles con el propósito de garantizar el acceso a la comprensión de sus lógicas y técnicas, reforzando instancias de reflexión y análisis de los problemas deportivos como marcos específicos de las prácticas. Las condiciones prácticas son rasgos importantes que podrían debilitar la idea de deporte en la escuela, pero existe en consecuencia un saber profundo sobre las condiciones de producción-recepción (el *continente*) que permite a los profesores no renunciar a enseñarlo. En este sentido, la enseñanza como *ejercicio* supondrá la flexibilización de todos los aspectos y una alquimia particular que sustentará la existencia de los deportes en esta institución.

Bibliografía

- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Bourdieu, P. (2008). La lógica de la práctica. En *El sentido práctico*. España: Siglo XXI España Editores.
- Etchegaray, R. (2010). Introducción al Pensamiento de Laclau. Dominación y Democracia Radical en Ernesto Laclau. Disponible en <http://filosofiasocial111.blogspot.com.ar/2010/08/introduccion-al-pensamiento-de-laclau.html>
- DGCyE (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 1er Año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 2do. Año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 3er Año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.

- DGCyE (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 4to. Año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2012). Prácticas deportivas y Juegos. En DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Orientación en Educación Física, Prácticas Deportivas y Juegos, 6to. Año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Real Academia Española, Diccionario. Disponible en <http://lema.rae.es/>. Consultado en 2014.
- Ron, O. (2011). *Deporte. Deportes*. Inédito.

Anexo

Observación Clase 4

Actividad observada: Clase 2º año secundaria mujeres

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

Nombre profesor: Paula M...

Nombre observador: Mirian Burga

(....) Alto y la reúne sentadas en el centro de la cancha, les pregunta sobre el principio de triangulación. Un armador, un punta y zaguero. En tríos, explica las funciones de cada una en el ejercicio de triangulación. Comenta que los ejercicios se realizan porque luego los tenemos que aplicar al juego y les comenta las situaciones problemas puntuales dónde se pueden aplicar. Se ubican en tríos a los lados de la red, antes de iniciar detiene la actividad, porque un grupo no se encuentra bien ubicado, y socializa la pregunta sobre cómo ubicarse. Las alumnas dialogan y colaboran para la comprensión de la propuesta, algunas lo juegan, otras dialogan mucho antes de iniciar.

A la voz de: Alto, cambian las posiciones y los roles en la actividad. Luego va pasando por cada grupo y les pregunta si saben que posiciones son y que deberían hacer.

Interviene preguntando sobre hacia dónde se dirige la pelota y la golpeo de ésta manera? Debo acompañarla hasta el final antes de que se desprenda de las manos para que no se vaya para cualquier lado.

Stop en la actividad, las alumnas se sientan. Arma canchas reducidas con conos. Un punta, un armador y un zaguero, les refuerza la posición de todos en la cancha, incluso quién mira a la red y quien se posiciona de costado. Partido respetando esas 3 funciones. Les pide que lleven la cuenta y que jueguen todo el tiempo. Cuando ve que pueden resolver esta situación, o que ganan punto les permite rotar.

Terminada la explicación, con intervención en juego y refuerzo de los posibles errores se disponen todos los grupos a jugar este partido de 3 vs 3. (Faltando 13 minutos para concluir la clase). No se realiza saque técnico sino que lo hacen como puedan con la idea de que pase del otro lado de la red y pueda poner en juego la pelota para sus compañeras.

Como queda un trío sin oposición, la profesora plantea una actividad diferente: un armador para los dos equipos, representado por un jugador cada equipo. Saque de un equipo al contrario, armado, pase al otro campo y el armador pasa por debajo de la sogá y se convierte en armador del otro equipo. Mucha carga de desplazamientos sobre el armador.

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

Al concluir la actividad les pide que junten los materiales y los ubiquen en su lugar. Las reúne nuevamente y realiza una charla sobre lo que se trabajó, indaga en posibles situaciones de juegos y posibles propuestas de resoluciones. Las hace relacionar el ejercicio con el juego, que puedo hacer en el ejercicio y en el juego. Va realizando intercambio con sus alumnas.

Las niñas se encuentran muy interesadas en lo que realizan y mantienen un alto nivel de atención durante toda la clase.

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

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

PRÁCTICAS DEPORTIVAS Y JUEGOS Y SU ENSEÑANZA EN EL CICLO SUPERIOR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Educación Física incluye al deporte como contenido en sus Diseños Curriculares, transponiéndolo como *deporte escolar*, con fuerte acento en su aspecto ludomotor. Como señalan Elias y Dunning, la magnitud de variables que dan lugar al deporte y sus múltiples matices, hace necesaria una tarea de selección y articulación de esas variables con los fines que tiene la Educación Secundaria, para hacer del deporte escolar un contenido auténtico.

"Nunca ha existido sociedad humana sin algo equivalente a los deportes modernos. [...] Son numerosos los indicadores de la importancia social del deporte. [...] Es además, hoy en día, casi ubicuo como actividad recreativa en todos los países del mundo.

[...] Puede usarse el deporte como una especie de laboratorio natural donde explorar propiedades de las relaciones sociales tales como competición y cooperación, conflicto y armonía, que lógicamente y en términos de los valores imperantes, parecen alternativas mutuamente excluyentes pero que, a causa de la estructura intrínseca del deporte, se revelan con toda claridad en ese contexto como interdependientes."¹

Influida e incidida por el modelo hegemónico del deporte, que es predominantemente competitivo, la Educación Física se debate ante los nuevos enfoques que propugnan una ruptura con esa modelización, abriendo su concepción a formas de prácticas deportivas más inclusivas, recreacionales, contextualizadas y al ser parte del currículo escolar, mediadoras para educar en valores de encuentro social, solidaridad, cooperación, respeto al otro, aceptación de la diversidad y la alteridad.²

Pero, tanto la tradicional concepción competitiva del deporte, como la nueva concepción del deporte para la integración son dialécticamente inseparables, por ello es necesario definir su inclusión curricular y su tratamiento pedagógico, sin posibilidad de excluir una u otra.

"Betti argumenta que la enseñanza del deporte debe servir para usos diversos, considerando tanto lo aprendido para la práctica, como lo aprendido para el consumo crítico del fenómeno deportivo (pp. 55-56). Finalizando lo retomado de ese autor, presento lo que él define como objetivo de la educación física en la escuela (a la luz de la literatura disponible), incluyendo al deporte como uno de sus contenidos:

[...] introducir al alumno en el universo cultural de las actividades físicas, de modo de prepararlo para usufructuar de ellas durante toda su vida [...]. Se debe enseñar el básquetbol, el vóleybol (la danza, la gimnasia, el juego...) no mirando apenas al alumno presente, sino al ciudadano futuro, que va a participar, producir, reproducir y transformar las formas culturales de actividad física. Por eso, en la Educación Física Escolar, el deporte no debe restringirse a un

¹ Elias, Norbert y Dunning, Eric. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

² Alteridad: calidad o estado de no ser lo mismo, de ser otra persona o cosa. Esas dos imágenes son tan iguales, que no se distinguen más que por su alteridad. Enciclopedia Universal Sopena. Tomo 1. p. 390. Barcelona, Sopena, 1970.

Capítulo 3- De los saberes a la producción del deporte como contenido: un camino complejo

Prof. Mirian Lillian Burga

Escuela de Enseñanza Secundaria

Curso: 2º año

Entrevista a profesora (12/06/2012)

- ¿Cómo organiza la enseñanza del vóley en la escuela?

En la escuela tenemos una secuenciación que trabajamos desde 4º año (primaria). La idea es que cuando lleguen a 2º año del secundario estén jugando 6vs 6 y ya empezar a arrancar con el saque de arriba. Depende de la saturación del vóley, es que se corta y después se retoma terminando el año con saque de arriba. Básicamente que jueguen, eso depende de cada grupo, hay grupos que terminas con un ataque y hay algunos grupos que si hacen 3 pases, es mucho.

Los contenidos los vamos manejando, lo primero que buscamos es que haya juego, si es necesario jugamos 3vs3, 4vs4, juego reducido porque si no tienen continuidad, si no hay desplazamiento, la técnica individual la tienen pero no la pueden aplicar al juego. Les cuesta a la hora de jugar. La exigencia de los contenidos es de acuerdo al grupo que tenemos.

- ¿Cómo piensa la relación entre la táctica y la técnica?

Que entiendan el juego es puramente táctico, saber el objetivo del juego, que la pelota no pique en mi campo que pique en el campo contrario, el esforzarse por llegar a la pelota. Básicamente el objetivo del juego te va a llevar a tener que desarrollar la técnica. Yo quiero que la pelota no pique en mi campo pero no llego porque no llego bien con los pies o estoy llegando mal con los cuerpos, entonces ahí se va a trabajar la técnica.

La pelota no pica en el campo contrario. Por más que haga el pase de arriba del otro lado se mueve y llega, bueno ahí empieza la técnica de ataque. Como ataco al otro equipo como busco la pelota más alto, como puedo pegarle a la pelota

Clase Educación Física 2º año secundaria (mujeres)

Tema: Voley

Fragmento de clase

Las reúne sentadas en el centro de la cancha, les pregunta sobre el principio de triangulación. Un armador, un punta y zaguero.

En tríos, les explica las funciones de cada una en el ejercicio de triangulación. Les comenta que los ejercicios se realizan porque luego los tenemos que aplicar al juego y les comenta las situaciones problemas puntuales dónde se pueden aplicar.

Se ubican en tríos a los lados de la red, antes de iniciar detiene la actividad, porque un grupo no se encuentra bien ubicado, y socializa la pregunta sobre cómo ubicarse.

Las alumnas dialogan y colaboran para la comprensión de la propuesta, algunas lo juegan, otras dialogan mucho antes de iniciar.

A la voz de: Alto, cambian las posiciones y los roles en la actividad. Luego va pasando por cada grupo y les pregunta si saben que posiciones son y que deberían hacer.

Interviene preguntando sobre hacia dónde se dirige la pelota y la golpeo de ésta manera? Debo acompañarla hasta el final antes de que se desprenda de las manos para que no se vaya para cualquier lado.

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

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

Terminada la explicación, con intervención en juego y refuerzo de los posibles errores se disponen todos los grupos a jugar este partido de 3 vs 3. (Faltando 13 minutos para concluir la clase). No se realiza saque técnico sino que lo hacen como puedan con la idea de que pase del otro lado de la red y pueda poner en juego la pelota para sus compañeras.

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

Sobre los autores

Lorena Irene Berdula

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

Mirian Lilian Burga.

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

tina. Directora en la Comisión de Juegos y Deportes Alternativos de Argentina. Publicaciones: “Un acercamiento a lo Alternativo en la Educación Física Escolar”, 2013; “Juegos y Deportes Alternativos”, 2012; “Otras manifestaciones de la cultura corporal: los juegos y deportes no convencionales”, 2011. Investigador en “Educación Física y escuela: ¿Qué enseña la Educación Física cuando enseña?”, IdIHCS (UNLP-CO-NICET). Coordinadora de Proyectos de Extensión Universitaria (2000-2005) en Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y Fahce (UNLP).

Ezequiel Pablo Camblor

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto (Ordinario) de la asignatura Tecnología informática aplicada a la Educación Física y Ayudante Diplomado (Ordinario) de la asignatura Educación Física 5, Eje Organización de torneos y eventos, carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física (Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP). Codirector de la Revista Educación Física y Ciencia y Secretario Docente del Departamento de Educación Física y Coordinador del Curso de Introducción a las Carreras de Educación Física, FaHCE-UNLP. Coordinador del libro Educación Física y Ciencias. Nuevos abordajes desde la pluralidad (2013) y autor de “Utilización de la tecnología en la organización de torneos y eventos: tema y posiciones (2013) y “Nuevas tecnologías y materiales en los gimnasios (2013). Integrante de Proyectos investigación sobre Propuestas corporales en la ciudad de La Plata y sobre Educación Física y escuela. Participación en proyecto de Voluntariado Universitario (SPU) “Una comunidad virtual para la escuela”

Guillermo Raúl Celentano

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

de Educación Secundaria desde el año 1988, continúa. Entrenador Nacional de Softbol. Árbitro de Softbol. Autor de Capítulos en el Libro “La Educación Física de los Otros” Editorial al Margen y de dos entradas para el “Diccionario Crítico de la Educación Física Académica”. Integrante en diversos equipos de investigación. Autor y co-autor de más de 50 ponencias y disertaciones en congresos nacionales e internacionales en temáticas referidas a la investigación en Educación Física y la enseñanza del deporte. Responsable del softbol federado de la Universidad Nacional La Plata años 2002-2011. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación Física y escuela: qué enseña la Educación Física cuando enseña” (2014-2015), UNLP.

Fabián De Marziani.

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

José Antonio Fotia

Profesor en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Didáctica de la Educación Física y de los deportes. Prof. Titular de la asignatura Educación Física 3, Universidad Nacional de La Plata. Integrante del Registro de Expertos en Deporte, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de la República Argentina. Publicaciones: “El concepto de estructura como herramienta de análisis en el voleibol” (2014). “Educación Física y Escuela Secundaria. Una visión desde la supervisión” (2013). “Voleibol,

lógica interna e iniciación” (2013). Investigador del proyecto “¿Qué enseña la Educación Física cuando enseña?, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Mérito Deportivo (2004), por integrar el cuerpo técnico de la Selección Argentina Femenina de Voleibol en la Copa del Mundo Japón 2003.

Jorge Fridman.

Profesor en Educación Física (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP). Ex-Titular ordinario de la asignatura Teoría de la Educación Física 4 en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la misma Unidad Académica. Expositor en diversos eventos académicos. Jurado de concursos en diversas universidades del país. Ex-evaluador de proyectos de extensión (UNLP). Autor de diversos artículos y capítulos de libros. Integrante de numerosos proyectos de investigación desde 1998; co-director del Proyecto de Investigación “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza” (2010-2013), co-director del Proyecto de Investigación “Educación Física y escuela: qué enseña la Educación Física cuando enseña” (2014-2015), del Programa de Incentivos a la Investigación.

Marcelo Husson

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

Pablo Kopelovich.

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

Alejo Levoratti.

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

Marco Maiori.

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

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

Osvaldo Omar Ron

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

Daniel Zambaglione

Profesor en Educación Física y Magister en Educación Corporal (UNLP). Profesor Adjunto de Metodología de la Investigación en Educación física (UNLP). Dicta seminario de Educación Física en Contextos de Encierro. Director de la red Latinoamericana de Deporte y Recreación para la Inclusión Social. Publicaciones: “El aguante en el cuerpo: construcción de identidad de los hinchas de un club de fútbol argentino”, ISBN 978-987-27087-0-2, 2011. “Estudios socioculturales del deporte: desarrollos, tránsitos y miradas, en Memorias del 1er Encuentro Nacional de Estudios Socioculturales del Deporte, en coautoría, 2011. “Los Mamushkas: cuerpos intervenidos, cuerpos encapsulados. La construcción del cuerpo encarcelado”, ISSN 2011 - 4680, en coautoría, 2012. Director de Proyecto de Investigación. Integrante de equipos de investigación.

Este libro es uno de los productos del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza” (11/H573, 2010-2013), radicado en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP-CONICET).

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

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

ISBN 978-950-34-1248-0

DMF

Diálogos en Educación Física

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