

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 5

Entre lo ajeno y lo protocolar. La escritura de la Educación Física escolar

Guillermo R. Celentano

Introducción

Este trabajo pertenece al proyecto Educación Física y escuela: El deporte como contenido y su enseñanza¹, y pretende aportar al intento de encontrar sentidos en el relato que los propios actores — profesores en Educación Física que desempeñan sus funciones en escuelas de nivel primario y secundario de la provincia de Buenos Aires— hacen de sus clases. Para ello se tomaron como insumos iniciales las planificaciones, las unidades didácticas y los libros de temas.²

En la comparación del registro escrito de las clases observadas, notamos que existen diferentes formas en que los profesores relatan lo que “hacen en sus clases”. Encontramos consensos cuando los escritos relevados son las planificaciones y las unidades didácticas, y una diversidad mayor a la que sospechábamos inicialmente, cuando son los libros de temas.

¹ Proyecto de investigación H573. Director Ron, O., codirector Fridman Jorge Luis. AEIEF-IdIHCS (CONICET-UNLP), 2010–2013.

² Este tipo de estados administrativos son completados por todos los profesores y maestros que desempeñan sus funciones en el sistema educativo. Según Harf y Malet (1995), estos escritos suponen “hacer de su tarea del docente un quehacer organizado, científico, mediante el cual pueda anticipar sucesos y garantizar en gran medida resultados, incluyendo, por supuesto, la constante evaluación de ese mismo proceso y de los elementos que en él intervienen”.

Conviven entonces, en las producciones de la Educación Física escolar, el consenso y la diversidad. Procuraremos explicar el sentido que le dan los propios actores a estos documentos con la intención de determinar qué puede aportar el relato escrito de la Educación Física escolar a una explicación de la enseñanza de esta asignatura y los deportes.

Antecedentes

El primer paso en esta tarea lo dimos junto el profesor Marcelo Husson, cuando comenzamos a solicitar a todos los colegas observados registros escritos de sus prácticas: no los apuntes personales que ellos llevan, sino los estados administrativos que deben presentar como parte de su actuación profesional. Fue así que empezamos a recibir planificaciones, unidades temáticas y libros de temas. Para ampliar nuestra base de datos decidimos no acotar nuestro rastreo a los profesores que observábamos, sino buscar que más colegas nos aportaran sus escritos, por lo que decidimos incluir a otros docentes de escuelas que fueran representativas en sus respectivas localidades.

De esta recopilación y posterior análisis, compartido en el 9° Congreso Argentino y 4° Panamericano de Educación Física y Ciencias que se realizó en la ciudad de La Plata en el año 2013, presentamos una comunicación en la que se exponían las siguientes conclusiones preliminares:

- En los estados administrativos relevados coexisten aún dos diseños curriculares, si bien la presencia del nuevo diseño resulta ampliamente mayoritaria.
- Los libros de temas de los profesores o cuadernos de campo presentan un atraso considerable en relación a las planificaciones en la adopción del nuevo diseño (mantienen la misma terminología, formatos y lógicas que los anteriores diseños).
- Existe una marcada uniformidad en la manera en que los docentes del área formalizan sus estados administrativos (Husson & Celentano, 2009).

En ese momento nos preguntábamos qué podía ofrecer la lectura de estos escritos a nuestro intento de comprender los sentidos pue-

tos en juego en la enseñanza del deporte en la escuela.

Concluimos que a partir de estos documentos proporcionados por diferentes profesores se podría constituir un relato acerca de la enseñanza de los deportes que presentaría, a quien decidiera leerlos, coherencia, consenso y homogeneidad.

Esta particularidad es claramente observable en dos de los tres tipos de escritura analizados: las planificaciones y las unidades didácticas.

Es llamativo que cuando los profesores enuncian lo que “van a hacer” a sus autoridades escolares (directivos, supervisores del área, supervisores del nivel) producen un tipo de texto que tiene el mismo formato, recupera las mismas categorías y emplea los mismos conceptos y giros idiomáticos. En este tipo de escritos parecería que los profesores al fin encontramos los consensos necesarios no solo para nombrar ciertos conceptos de manera idéntica, sino también para expresar de qué modo los enseñaríamos y cómo los evaluaríamos.

En esta etapa nos asombraba la similitud de todos los escritos relevados, ya que tanto consenso y homogeneidad no guardaba relación alguna con la información que recogíamos de las observaciones de clases; tampoco encontrábamos tal acuerdo en las entrevistas hechas a diferentes profesores y lo mismo se repetía en los grupos de discusión.

Decidimos realizar un ejercicio que resultó revelador. Consistía en leer las planificaciones y las unidades didácticas que los profesores nos habían dado omitiendo u ocultando la jurisdicción, el tipo de escuela (urbana o periférica) y de gestión (privada o estatal). El resultado fue que se nos hizo imposible determinar —con la lectura de estos escritos— el tipo de comunidad educativa al que estaban dirigidos, rasgos como el género, las habilidades previas de los alumnos, las condiciones socioambientales, el espacio de trabajo o la clase social. Estaban invisibilizados, no había —o al menos no pudimos hallarlas— marcas individuales en los profesores: no pudimos apreciar diferencias de recorridos, trayectorias ni de formación en los docentes que habían escrito las planificaciones o las unidades didácticas.

Podríamos concluir, partiendo de la lectura de dichos documentos, que:

Existe un acuerdo, un consenso generalizado, en las formas en que la comunidad docente entiende, describe y formaliza por es-

crita las prácticas de enseñanza en la escuela.

La lógica de escritura de circulación en las escuelas no permite identificar contextos de aplicación, diferencias individuales ni trayectorias docentes.

Cuando los profesores enuncian “lo que hacen” en los libros de temas, observamos que el acuerdo —tácito— en los modos de nombrar las prácticas de enseñanza desaparece, ya que conviven formas de designarlas provenientes de diferentes diseños curriculares; que los conceptos que se escogen no solo son distintos, sino que además no condicen o no están pensados con la misma lógica que la expresada por ellos mismos en sus planificaciones y unidades didácticas. Esto no solo se verifica al comparar la jurisdicción, el tipo de escuela y el modo de gestión, sino que encontramos diferentes formas de escritura en una misma escuela.

En el libro *La Educación Física en Argentina y en Brasil* (Bratch & Crisorio, 2003), que presenta al lector reflexiones en torno a la escritura en el campo de la Educación Física, el profesor Osvaldo Ron se plantea la importancia de escribirla desde nosotros mismos, ya que si quienes damos cuenta de lo que ocurre en nuestras prácticas somos nosotros mismos estamos haciendo públicas, autorizadas y hasta oficiales nuestras posiciones, nuestros debates y nuestros alcances al interior de nuestro propio campo.

Tomando esta reflexión, esta sugerencia, decidimos releer los escritos de los profesores que enseñan Educación Física en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, y nos preguntamos varias cosas: ¿qué relación podemos hallar entre la escritura de estos profesores y sus prácticas de enseñanza?, ¿a qué obedece la fractura, el quiebre de los escritos escolares entre “lo que se va a hacer” y “lo que se hace”?, ¿qué tipo de relación subyace en el relato escrito de las prácticas de enseñanza entre teoría y práctica?

Estas marcas y las consecuentes preguntas producto de la lectura de los escritos escolares pueden parecer modestas, insignificantes —hasta coloquiales—; creíamos en esta etapa que al ser cruzadas con el registro de las clases y entrevistas podrían ayudarnos a otorgar sentido a los saberes que circulan en las clases. Esta premisa es el punto de partida de las siguientes líneas de trabajo.

La escritura de los profesores. Vistiéndonos con ropa de otros

Un rastreo de la bibliografía existente en nuestra disciplina, la que todo docente lee en sus centros de formación o la que circula en congresos, cursos y librerías, nos permitió constatar que si bien la mayoría de los textos se refiere a la “enseñanza” de contenidos en contextos diferentes —entre los que la escuela ocupa un lugar de preferencia— la mayor parte de ellos no está escrita por el tipo de profesores que nosotros observamos en cada escuela visitada; en realidad sus autores son especialistas de la Educación Física y de otros campos.

Este primer insumo de lectura, disponible y aceptado, es el andamiaje desde donde parten los escritos de los profesores que trabajan en las instituciones educativas que hemos relevado.³

La base conceptual de los profesores observados incluye autores tales como Blázquez Sánchez (1984), Mosston & Ashworth (1993), Giraldes & Dallo (1992), Giraldes (1985, 1994 y 2001), Langlade & Langlade (1986), entre otros clásicos vinculados a la enseñanza de la Educación Física y el deporte.

Siguiendo lo expuesto por Ron (2003) podríamos decir que en estos textos emblemáticos existen “otros” que nos prestan las palabras, que nos acercan un modo de describir y clarificar nuestra disciplina. Al intentar explicar nuestras prácticas con las palabras de “otros”, estamos distorsionando sin querer lo que ocurre en las clases, ya que (los contextos de producción de) la teoría de la enseñanza de la Educación Física que circula en librerías y centros de estudio es diferente a la que aplicamos en nuestros ámbitos de trabajo.

³ Estimamos que esa particularidad tiene que ver con el hecho de que los profesores observados tienen mayor antigüedad en la docencia, es decir que se han graduado hace más de diez años como promedio y en ese momento no existían otras fuentes de lectura. En la actualidad hay gran cantidad de colegas que en sus tesis de licenciatura comienzan a producir escritos desde la propia práctica; cada vez más los profesores “de patio” se animan a comunicar en congresos y reuniones científicas y académicas sus experiencias.

Paralelamente en gran cantidad de Facultades e Institutos se están generando asignaturas y seminarios dictados por profesores que han construido —en diferentes ámbitos y con diferentes sujetos— otras formas de explicar la enseñanza y la Educación Física a partir de su actuación profesional y desde una construcción teórica propia.

La respuesta parece simple: consiste en indagar las prácticas de enseñanza desde las categorías que emergen de ellas y no a partir de lo que otros dicen que deberían ser, empleando nuestra propia voz al intentar explicarlas y describiendo lo que ocurre tal y como sucede.

Trascribiendo la voz de diferentes colegas que dan clases de Educación Física en distintas escuelas, reunidos en un grupo de discusión acerca de la enseñanza del deporte, un colega nos dice al respecto:

(...) en los primeros años de mi práctica docente, empecé enseñando de una forma, la forma en la que me había enseñado el Instituto de formación del que yo salí. Y realmente yo no me iba conforme. 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 y demás. Cuando lo llevaba a la práctica, no respondían como los libros decían que deberían responder ante determinado estímulo que se daba en la clase y eso siempre me dejaba desconforme con respecto a mi práctica.

Otro colega le contesta:

Bueno a mí me pasó algo parecido y en dos deportes distintos, en softbol y en voleibol. En voleibol yo empecé así como viendo el librito, todos los apuntes que tomaba en el profesorado y no, no veía que, no había un ida y vuelta con los chicos, se cansaban, perdían la motivación, no llegaban a jugar.

Otra cita:

Vos te acordarás. Acá siempre hubo una dicotomía, que nosotros éramos los pedagogos, los teóricos y en Buenos Aires eran los prácticos (...)

Inclusive habíamos hecho unos encuentros con el instituto Romero Brest y demás, me di cuenta que ellos eran mucho más teóricos de lo que yo pensaba y que a veces eran más teóricos que nosotros y que nosotros éramos mucho más prácticos, formados mucho más prácticos que lo que nosotros decíamos que estábamos formados. Que digo con esto: primero que la facultad te da

una línea y según el profe de turno que te toca la línea es más larga o más corta. Si a uno le interesa, a mí me interesaba, empecé a averiguar por otro lado, a ver cómo podía hacer.

En estas opiniones se resumen varias dicotomías por las que atraviesa un profesor que “sale a la cancha” —o mejor dicho, al patio o al club— con sus mejores zapatillas, un conjunto deportivo impecable y todas las ganas del mundo, pero con una formación (e información) que a pesar de estar acreditada en institutos y profesorados y por los especialistas que escriben los libros que lo formaron, no resuelve los problemas inmediatos de su hacer.

Estas citas nos permiten encontrar una brecha, un desajuste, entre lo que los profesores manifiestan que dicen los libros (o “libritos”) empleados en la formación de corte académico que han recibido en institutos y profesorados; ese camino recorrido posibilitó una construcción de la disciplina que en el plano conceptual funcionaba, en un “antes” previo a sus prácticas de enseñanza. Pero de pronto, en el “ahora” de sus clases, no las que recibieron o leyeron sino las que deben realizar con sus alumnos, ese bagaje no permite “un ida y vuelta”, y esto —tal y como lo describe un colega en la cita escogida— hace que sus alumnos “se cansen, pierdan la motivación, se aburran”.

Se atribuye al boxeador Ringo Bonavena una frase que pinta a la perfección la sensación que describen los profesores: “Cuando suena la campana, hasta el banquito te sacan”. Considero que esta reflexión refleja cabalmente el estado de confusión, indefensión y soledad de quienes deben afrontar los imperativos de una práctica munidos de herramientas distintas a las que tienen y diferentes a las que necesitan.

La formación —sin buscarlo— minimiza la intervención del futuro docente, porque “antes de que suene la campana” en institutos y facultades, siempre el que interviene es un “otro” (en este caso, el profesor a cargo del curso o la asignatura). En el mejor de los casos, solamente en el 10% de la carga horaria de un futuro profesor en Educación Física será él, el propio interesado, quien esté a cargo del contenido. A esto hay que agregar además otras condiciones facilitadoras, ya que en el “antes” contamos con los materiales de trabajo necesarios, con una infraestructura acorde, nosotros como alumnos estamos siempre motivados y predispuestos a hacer y resolver, y en

general nuestros profesores no necesitan hacer grandes cosas para lograr que la clase funcione, ni para negociar el silencio o mejorar la conducta o promover la integración de los grupos, etc.

La apropiación de los contenidos transcurre en esa etapa como un verdadero “mundo feliz”, si se nos permite la comparación con el clásico libro de Aldous Huxley (1932); pero más tarde o más temprano “hasta el banquito nos sacan”, es decir, pasamos del “mundo feliz” de la formación a otro en el cual es necesario que nuestra intervención resuelva situaciones que no vivimos como tales, que no están en nuestra mochila, en nuestros apuntes, en nuestras vivencias... Esta extraña sensación iniciática de haber llegado a una situación desconocida pasa a ser un tema a resolver.

Es preciso entonces iniciar un proceso de búsqueda que en principio resulta desconcertante, pero que es el camino —personal e intransferible— que cada profesor toma para encontrar sentidos, combinando y recombinando formas de interacción, implicándose e implicando a sus alumnos; no hay recetas, no existen recomendaciones metodológicas ni certezas.

Esta búsqueda, estas respuestas en situación, nos permiten vislumbrar una Educación Física distinta a la contada en la academia. Creemos que al momento no está contada por nadie, que no se han escrito aún las razones que sustentan la adopción de un camino, la elección de un método o de tal o cual actividad, los modos de explicar un tema, de frenar un conflicto, de posicionarse frente a los alumnos y de encadenar un contenido clase a clase. En todo lo que el docente propone hay mucha producción teórica: solo debemos encontrar los modos de contarla.

Un profesor citado previamente nos decía que “algo hay que hacer con las “líneas que hemos recibido”, y precisamente “eso” que los profesores hacen son modos de intervenir que nunca fueron enseñados: eso es lo que observamos recurrentemente en cada clase.

Es necesario poner en valor la tarea cotidiana del profesor, que continuamente resuelve y actualiza debates y tensiones en su quehacer profesional a pesar de que este tipo de saberes, en su gran mayoría, no se hacen “públicos o autorizados” en libros como los que los profesores leían en su etapa de formación; o que rara vez se presenten en congresos o en papers. Los conocimientos que los profesores po-

seemos siguen legitimando día tras día nuestra actuación profesional en la escuela, siguen produciendo enseñanza y además generan nuevos saberes al interior de nuestra disciplina.

Para marcar lo que algunos de los docentes entrevistados nos decían sobre este camino, y la particular manera en que teoría y práctica se relacionan en esta búsqueda, reproducimos algunas voces:

me parece que habría que separar un poco esta cuestión de cómo vemos el deporte y cómo lo enseñamos y cómo lo utilizamos al deporte dentro del colegio. Si yo persigo o no una formación deportiva, y nunca me conformé con eso, nunca creí que eso fuera lo único. De hecho cuestioné siempre cuando me enseñaban en el profesorado, no importa en qué deporte, pase, dribling, lanzamiento, juego. ¿Por qué? Porque le enseñas una cosa primero y otra después. ¿Qué necesita el chico? ¿Qué sabe hacer el chico? Primero hay que preguntarse por lo que sabe. Me equivoqué, me equivoqué como se equivocaron todos. Fui a la primera vez que me tocó trabajar y 4 hileras, 5 hileras, pase y vos planificás así. ¿Sabes de quién aprendí mucho yo, cómo me formé mucho? En los clubes, aprendí de gente que no era profe. Aprendí muchas más cosas que de los que nos formaban en los profesorados. Y como siempre la inquietud fue cómo mejorar la enseñanza del deporte porque trabajé como 20 años como entrenador en un club. Entonces empecé a hacer cursos, empecé a caminar, me empecé a encontrar con gente.

A veces esta búsqueda intenta integrar la teoría y la práctica, como se expresa a continuación:

Yo enseño la parte reglamentaria, un reglamento, que hay cosas que están permitidas y otras prohibidas y eso es el apoyo teórico a la parte práctica. Y si o si le hago, bueno a veces los beneficios de los juegos olímpicos como para enganchar algo más, o lo hago comparar con los récords mundiales. El lanzamiento de bala, a ver cuánto tira el mejor del mundo, para que el alumno sepa cuánto es el peso de la bala. Un montón de cuestiones teóricas que se trabajan.

A estas opiniones un colega entrevistado contesta:

Lo que pasa es que es más fácil aprender la regla cuando la regla apareció por una necesidad del juego. Cuando es algo que nunca me va a pasar como en el profesorado que a veces te aparecían las típicas preguntas de examen, qué pasa si un perro cruza en el preciso instante en que la pelota iba a entrar al área. Esas preguntas con trampa que te hacían en los exámenes al menos de mi profesorado. Enseñar reglas de cosas que por ahí, dentro del contexto en el que estás jugando esa situación no se va a dar nunca, después le va a ser difícil de recordar.

Esta apretada selección de voces de colegas y los comentarios efectuados parecerían hacer referencia a universos separados, darían lugar a que se cristalice en el imaginario de nuestra disciplina una fractura, una división entre los prácticos y los teóricos de la Educación Física; no obstante, si miramos las planificaciones y las unidades didácticas comprobaremos que esto es algo que se dice pero no se escribe, al menos de manera directa.

En el trascurso de este libro iremos exponiendo distintas interpretaciones acerca de cómo los profesores intentan dar respuesta a estas y otras dificultades iniciales y las reconfiguran en un modo de actuación, en una forma de encarar las prácticas de enseñanza que es original, única e intransferible.

Como cierre de este tramo, compartimos estas pequeñas conclusiones:

- Cuando un docente escribe en la escuela, la primera fuente de información son los escritos que “otros” han hecho.
- Existe, y está a disposición, un volumen muy importante de escritos para explicar la enseñanza de la Educación Física, contado por los profesores que la enseñan en la escuela.
- Entre lo que dicen los escritos tomados como insumo en su formación docente y las necesidades de las propias prácticas profesionales existe una diferencia, una distancia, un desacople que se transita y se intenta “amortiguar” a partir de la búsqueda personal de cada docente.
- Las decisiones y los sentidos hallados por cada profesor en esa

búsqueda conllevan una vasta teoría que no ha sido convenientemente explicitada, y por ende reconocida.

- Este saber práctico es impulsado por la necesidad de buscar otras fuentes diferentes a las disponibles, otros recursos que amortigüen los desacoples existentes entre el aburrimiento de los alumnos, la necesidad de apoyar la parte práctica con la parte teórica, que permitan un ida y vuelta, que posibiliten que lo aprendido sea recordado, por un lado, y por otro, evaluar los elementos con que se cuenta para encontrar respuestas a estos nuevos interrogantes (Ver Gómez, 2001).
- Estas expresiones vertidas por los profesores indican un camino, una búsqueda; es en este “viaje” individual donde es preciso intentar contar la Educación Física desde nosotros mismos, con las fuentes diversas.

La escritura de los profesores

El diseño curricular: una “pista” que a veces “despista”

Ya hemos establecido que cuando un profesor escribe, los textos que leyó y su formación son el primer andamiaje en el que se apoya. Ahora nos referiremos a la relación que existe entre los escritos escolares que los profesores producen y el diseño curricular.

El diseño curricular es un marco de referencia para el accionar docente. Como expresa la profesora Susana Barco (2012), los diseños crean una suerte de base común para todas las escuelas; los fundamentos que acompañan a los mismos sientan las bases de las concepciones epistemológicas y pedagógicas que los presiden, y que con menor o mayor grado de prescripción determinan direccionamientos al momento de organizar la planificación anual, los ejes nucleares cuyo dominio por parte de los alumnos se debe garantizar; son aquellos en lo que el sistema educativo especifica lo que no se negocia en las prácticas de enseñar y aprender, que puede ocupar más tiempo de lo previsto, requerir de formas metódicas diferentes a las inicialmente enunciadas, pero no puede dejar de ser enseñado o aprendido (Barco, 2006).

El diseño debería ser, en consecuencia, un marco de referencia que garantice a todos los estudiantes del nivel de que se trate la igualdad de acceso a los conocimientos; y, al mismo tiempo, que permita

la flexibilidad para adaptarse a las necesidades y características particulares de los sujetos de cada lugar en donde se aplique.

Planificaciones y unidades didácticas

En el estudio de casos que hemos realizado junto al profesor Marcelo Husson de las planificaciones y unidades temáticas que los docentes presentan en sus escuelas⁴, encontramos que los diseños curriculares se han transformado, en base a los documentos relevados, más que en un marco de referencia, en un especie de “molde” para los escritos de los profesores, ya que —como se explicitará más adelante— sin importar la localidad, el nivel o el tipo de gestión, todos los documentos recibidos hacen alusión a los mismos ejes organizativos para la asignatura Educación Física escolar, a saber: “Corporeidad y Motricidad”, “Corporeidad y Sociomotricidad”, “Corporeidad y Motricidad en relación con el Ambiente”.

Cuando estos ejes son desglosados en núcleos de contenidos, encontramos que todos los docentes titulan igual: se habla de la “Constitución Corporal, la Conciencia Corporal y las Habilidades Motrices” para el caso de los aprendizajes esperados en relación al eje Corporeidad y Motricidad; la “Construcción del Juego Deportivo”, “El Deporte Escolar y la Comunicación Corporal” para referirse en este caso al eje Corporeidad y Sociomotricidad; y, por último, de “la Relación con el Ambiente”, “La Vida Cotidiana en Ámbitos Naturales”, “Las Acciones Motrices en la Naturaleza” para el caso del eje Corporeidad y Motricidad en relación con el Ambiente.

El mismo fenómeno se repite cuando comparamos lo que los docentes escriben en sus planificaciones en los ítems Expectativas de Logro, Contenidos, Actividades, Procesos de Evaluación y Estrategias de Enseñanza.

Nos resulta llamativo encontrar que las actividades presentes en las planificaciones son siempre las mismas, que los procesos de evaluación son descriptos y llevados a cabo de manera idéntica, que los contenidos se repiten y que las estrategias de enseñanza no difieren de una escuela a otra, se trate de una institución ubicada en el centro

⁴ En las escuelas que pertenecen a la provincia de Buenos Aires la presentación de la planificación anual, el desglose de la misma en diferentes unidades didácticas y el llenado de los libros de temas es una actividad OBLIGATORIA.

o en la periferia, incluso cuando se comparan escuelas de diferentes localidades, o de gestión estatal o privada.

La homogeneidad y el consenso que se pueden constatar en la manera en que los docentes “hacen una clase escrita” —formalizada en las planificaciones y unidades temáticas que escriben y presentan a las autoridades escolares— guarda muchas diferencias con la enorme heterogeneidad que observamos en la manera en que los profesores “hacen en el patio, o en el gimnasio las mismas clases que escribieron ” (podríamos decir de forma práctica); esta diferencia entre lo escrito y lo aplicado también emerge en las diferentes entrevistas realizadas y se repite en los grupos de discusión.

Este hecho resulta contradictorio y nos permite ensayar algunas preguntas posibles:

- El acuerdo constatado en planificaciones y unidades didácticas ¿puede ser producto de las reuniones con supervisores y de los documentos confeccionados para tal fin por la Dirección General de Escuelas?
- La escritura que formalizan los docentes ¿responde a una intención de descripción de la propia práctica docente, o más bien es la respuesta a un protocolo a cumplir ante las autoridades?
- ¿Qué dicen acerca de nuestra disciplina y qué omiten los escritos que los profesores presentan en la escuela?
- ¿A qué obedecen los consensos y las heterogeneidades hallados?

Los libros de temas

Al revisar los libros de temas mayormente nos encontramos con documentos impresos como verdaderos cuadros de doble entrada, en los cuales los docentes de todas las áreas completan a mano los ítems preparados para tal fin. En algunos casos hallamos desde fotocopias hechas según un criterio institucional o departamental, hasta cuadernos de uso personal de cada docente. En todos los casos relevados el libro de temas es un estado administrativo obligatorio que es revisado por el directivo, habilitado bajo un acta y firmado y sellado por la autoridad escolar.

Tomamos como referencia 80 libros de temas de diferentes escuelas. Las categorías que con mayor frecuencia observamos en ellos son:

- N° de clase.
- Carácter de la clase.
- Contenido.
- Actividades.

En la lectura de los mismos pudimos constatar que un profesor en Educación Física dicta en un año un promedio de 60 **clases**; sobre este total, 42 son destinadas al deporte, 7 al juego con diferentes formas de denominación, 5 a la evaluación y las 6 restantes se dividen entre: “sin alumnos”, “ejercitaciones o gimnasia”, “vida en la naturaleza”, jornadas recreativas deportivas o fiestas tales como Día del Niño, de la Primavera, del Estudiante, etc.

Si tomamos como referencia el **carácter** de la clase, nos encontramos con dos formas de registro; el más difundido lo hace bajo las denominaciones: Diagnóstica, Enseñanza, Fijación, Evaluación, etc., y un modo menos frecuente que lo describe como Teórico, Práctico y Evaluativo.

En otras asignaturas tales como Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales o Sociales encontramos con mucha frecuencia que las clases destinadas a la enseñanza son seguidas por varias de “Fijación” y posteriormente aparece “Evaluación”, y este proceso se repite a lo largo del año de manera cíclica. En nuestra disciplina este recorrido no aparece en los libros de temas, sino que se pasa de “enseñar” a “evaluar”. Entendemos que una explicación a esta diferencia de registro no es solo de forma, no obedece a una elección terminológica, más bien indica una cuestión sin resolver en la didáctica de la Educación Física escolar.

Deteniendo la mirada nuevamente en el carácter de la clase, observamos otro aspecto que a simple vista pasa desapercibido, pero que cobra otra dimensión cuando lo cruzamos con el registro de las observaciones, las entrevistas y los grupos de discusión. Al principio nos parecía casual que en los libros de temas se denomine a las clases según el carácter “teórico” o “práctico”; notábamos en estos registros escritos que aparece la “teoría” en las clases de Educación Física cuando el profesor evalúa, o cuando llueve y dicta su clase en un salón (en otras asignaturas, cuya enseñanza siempre transcurre en el aula, muchos docentes consignan el carácter de su clase como “teórico – práctico”).

Cuando un profesor de Matemáticas decide que sus alumnos realicen ejercicios para dominar diferentes operaciones, tiene en claro que este tipo de ejercitación es indispensable para aprender un saber, que es necesario “fijar” ciertas habilidades de manera repetitiva, ir gradualmente incrementando la dificultad de los ejercicios y adaptarlos a la realidad, a lo cotidiano; lo mismo ocurre en Prácticas del Lenguaje con tareas tales como el análisis sintáctico o la aplicación de ejercicios de acentuación. En los recorridos de estas asignaturas la enseñanza es teórico-práctica, y por ese motivo al carácter de la clase se lo registra como tal.

Se da por sobreentendido que el saber que la escuela ha seleccionado para ser transmitido en sus aulas es el mismo que la cultura ha legitimado como válido fuera de ella: 2+2 siempre será 4, dentro y fuera de la institución escuela, y las palabras acentuadas en la última sílaba serán siempre agudas.

Pero en el caso de la Educación Física, esta linealidad se corta. Si analizamos el contenido más empleado —el deporte— el tratamiento que la escuela legitima poco tiene que ver con el deporte que se observa en los clubes, en las federaciones y en los espacios públicos. Existe una práctica escolar que, retomando los diseños curriculares, pone otros énfasis, realiza otros tipos de sesiones de enseñanza.

Estas citas reflejan lo que opinan al respecto varios colegas, entrevistados con relación a la pregunta disparadora ‘¿cómo enseñan ustedes los deportes en la escuela?’:

a la hora de iniciar en la enseñanza del deporte porque por ahí tenés que tomar factores para poder desarrollarlo. Obviamente siempre empezamos de la parte jugada pero a la vez nos vamos a encontrar con otro problema, a la hora de iniciar el deporte en sí, nos planteamos, ¿dónde estamos enseñando el deporte?, ¿tenemos la infraestructura necesaria para hacerlo? o adaptamos el voleibol a una sogá, dos árboles y en un sector (...). Entonces eso también, el alumno se va haciendo una idea en la mente, de la clase lo que es el deporte escolar y en lo que difiere del deporte de alto rendimiento. Puede acceder por internet, lo puede ver por la tele.

Otro profesor nos hace notar otro rasgo:

no hay un seguimiento en los años, hay mucho profesor con poca carga horaria, el alumno pierde al docente. (...) el grupo y le toca otro espacio físico. Ya no puede dar voleibol porque le quedó un cuarto de una cancha de voleibol. Entonces no hay un seguimiento en sí del deporte, lo que el alumno accede en la escuela es a diferentes juegos deportivos en los cuales se desarrolla socialmente, comparte un espacio con el otro. Y la técnica sí, la técnica por ahí tiene una importancia cuando uno ve que puede hacer un seguimiento.

Otro colega opina:

a mí me ha pasado de jugar en condiciones, como dijiste vos, todos los arbolitos, con una canchita y lo llevas a un juego formal en un encuentro de torneos bonaerenses o un encuentro con otra escuela, que tienen por ahí infraestructura medianamente y después te encontrás con un montón de cosas que decís guau, no estaba dando deporte, estuve jugando y no les enseñé lo que tendría que haberles enseñado. Me ha pasado, estoy jugando no estoy dando deportes.

En estas citas podemos apreciar que los profesores tienen claro que el llamado “deporte escolar” es muy diferente al deporte; ese que, retomando los dichos de un colega, es “el que se puede ver en internet o en la tele”.

Observamos en lo que escriben los profesores que la institución escuela adapta un tipo de práctica que atraviesa a la enseñanza de “lo táctico” y “lo técnico”; se remarca el hecho de que este tipo de tratamiento permite el desarrollo social, el compartir con el otro; parecería ser que para “fijar” un contenido motor, para trabajar la “técnica” se requieren otras condiciones de práctica, otra infraestructura, más continuidad con los alumnos.⁵

En los escritos de la Educación Física escolar no pudimos encontrar referencias a la teoría empleada para, desde la práctica, enseñar

⁵ Estas consideraciones son retomadas en otros capítulos de este libro, por lo que sugerimos al lector ampliar lo expuesto o complementarlo con dichas lecturas.

un deporte (no decimos que no exista, sino que no la hemos encontrado explicitada en los documentos consultados). Esta particularidad se refleja en la manera en que los profesores en Educación Física completan el carácter de la clase, indicando a la teoría por un lado y a la práctica por otro.

En escritos anteriores remarcábamos que aunque el empleo de la teoría no sea visualizado por los propios autores, en realidad hay mucha teoría en los modos en que los docentes observados dictan sus clases:

en los modos en que el P. da sus clases hay mucha teoría, su hacer esta “planificado” previendo la normativa vigente acerca de los accidentes y la responsabilidad civil, el contexto y el contenido hacen que el P. se coloque en el espacio para dar su clase de forma muy definida en relación a los alumnos, postulados que son recuperados desde la Didáctica Crítica, en las correcciones hay un claro posicionamiento frente el Aprendizaje Motor, en la elección de los estilos de enseñanza, observamos como las actividades iniciales se van complejizando hasta la mejora de la técnica, incluso cuando recupera aspectos como la mirada, el tono de voz en las consignas o en los llamados de atención, claramente el P. está empleando contenidos de Programación Neurolingüística (Celentano, 2013).

Si tomamos como referencia los **contenidos** que aparecen en los libros de temas existe un claro predominio del deporte. Sobre 80 libros de temas seleccionados, este contenido apareció en todos; la frecuencia de aparición de distintos deportes demuestra que el voleibol y el handball son los deportes escolares más trabajados, con 76 y 68 presencias respectivamente; en tercer lugar, el fútbol, con 42 apariciones. En varios libros de temas se incluye al fútbol, pero no como contenido sino como una actividad, y las formas con las que distintos profesores reflejan este hecho consisten en nombrarlo del siguiente modo:

- Contenido: Deportes colectivos. Actividad: Fútbol (en 3 docentes diferentes para un total de 18 clases).
- Contenido: Deportes y juegos de colaboración. Actividad: Fútbol

(en 5 docentes diferentes para un total de 21 clases).

- Contenido: Deporte en equipo. Actividad: Fútbol (en 7 docentes distintos para un total de 25 clases).

El básquetbol aparece en 23 libros de temas; en 13 ocasiones lo hace el softbol; el atletismo, en cambio, es empleado por 4 profesores diferentes. El contenido Vida en la Naturaleza aparece en los registros de 8 escuelas, mientras que el contenido Gimnasia no figura como tal en ningún registro, aunque sí se hace mención al mismo bajo diferentes títulos, tales como:

- Capacidades condicionales.
- Capacidades motoras.
- Capacidades aeróbicas.
- Formación física-básica.

Son 23 las veces en que aparece la gimnasia explicando un contenido que es gímnico, pero que está expresado de otro modo.

Otra particularidad en torno a este contenido tiene que ver con la relación deporte-gimnasia. Vemos que los profesores consignan como contenido al deporte, pero cuando escriben las actividades destinan muy poco espacio a la confrontación de dos equipos, a la competencia en sí, e invierten el 70% de la escritura (o más) en describir ejercicios o ejercitaciones, driles, circuitos, trabajos en parejas con y sin elemento.

Las **actividades** son descriptas en los libros de temas de manera muy diferente, no solo entre distintas escuelas, sino dentro de una misma institución escolar. El hecho de nombrar en estos libros a un contenido dentro de la “Formación física-básica” o como una “Capacidad condicional” implica la adopción de términos que no condicen con los actuales diseños; lo llamativo es que el mismo docente al momento de escribir su planificación no repite estos errores.

Nos resulta significativo que los profesores describan las tareas de movimiento que proponen como actividades áulicas, ya que muy pocas veces las clases se dictan en un aula, y de hecho en más de 200 clases de Educación Física observadas en diferentes épocas del año no pudimos registrar ninguna en estos espacios cerrados.

La escritura de las actividades es muy breve, concisa, diríamos que la redacción parece la de un telegrama. El libro de temas es un estado administrativo que se realiza en la escuela; por tal motivo se escribe a mano, con lapicera, y la mayor parte de los profesores lo completa con posterioridad a la clase dictada.

Las expresiones que aparecen con mayor frecuencia son:

Técnica de manos altas – Técnica de manos bajas – Saque – Juego – Lanzamiento -Ataque y defensa – Trabajos con superioridad numérica – Juego reducido – Minitorneo – Ejercitación – Capacidades motoras – Capacidad aeróbica – Capacidades condicionales – Driles – Pase y Recepción – Trabajos en circuitos (y referencias a trabajos vinculados a diferentes deportes que se enuncian como: 1 vs 1 – 2 vs 2 – 3 vs 2 – 3 vs 3 – 4 vs 4 y 6 vs 6).

Los libros de temas constituyen un registro escrito caracterizado por la diversidad de formas; nos permiten visualizar coincidencias y fracturas, algunas elecciones que evidencian acuerdos y otras que muestran disenso.

Encontramos coincidencias en los contenidos que los profesores eligen, en el carácter que le asignan a sus clases, en lo sucinto y escueto de la redacción que emplean, y en la cantidad de clases necesarias para que sus alumnos se apropien de los contenidos.

Encontramos disenso en la manera en que los profesores registran las actividades y los contenidos; por tal motivo, el fútbol en ocasiones aparece como una actividad y en otras como un deporte, así como la gimnasia muchas veces figura como una actividad en el desarrollo de un deporte, y otras tantas no aparece explicitada ni en el ítem Contenido, ni en el ítem Actividad, pero sí lo hace en la práctica que se observa. Es bastante común que cuestiones referentes al aprendizaje de la táctica y la técnica de un deporte o la ejercitación de las capacidades condicionales, sean colocadas tanto en actividades como en contenidos.

Otro fuerte disenso encontrado tiene que ver con la adopción de conceptos y giros idiomáticos muy diferentes para formalizar la escritura de los libros de temas, en contraste con la homogeneidad que los mismos profesores demuestran al escribir sus planificaciones y

unidades didácticas. Esta particularidad observada en los libros de temas puede llegar hasta la elección de formas discursivas que provienen de diseños curriculares anteriores.

La lectura de las planificaciones, unidades didácticas y libros de temas nos ha permitido otro acceso al estudio de la enseñanza de la Educación Física en la escuela. Constituye un relato que da cuenta de aquello que la Educación Física debe enseñar (y no) en la institución escuela; marca los límites de lo que se puede y no enseñar en relación al contexto, al tiempo y a los recursos disponibles.

Creemos que estos insumos contados por los propios profesores pueden arrojar muchos sentidos en una mirada más completa y exhaustiva. Hasta el momento podemos preguntarnos:

- ¿Qué relación guardan las prácticas de escritura escolar con las prácticas de enseñanza?
- ¿En qué medida la similitud en los formatos, conceptos y elecciones terminológicas hallados en las prácticas de escritura escolar dan cuenta de un consenso en las formas de conceptualizar a la Educación Física escolar?
- ¿En qué medida la similitud en los formatos, conceptos y elecciones terminológicas hallados en las prácticas de escritura escolar dan cuenta de un “protocolo”?
- Ante las diferencias de registro escrito de las prácticas de enseñanza observadas entre los libros de temas, por un lado, y las planificaciones y unidades didácticas por otro, ¿cuál de los estados administrativos relevados constituye el modelo que representa más fielmente lo que ocurre en las clases?
- ¿Por qué razón la Educación Física escolar, a diferencia de las otras asignaturas escolares, registra en sus escritos a la teoría separada de la práctica?
- ¿Cuáles son las razones que impiden a los profesores explicitar la teoría que subyace en sus prácticas?
- ¿Qué puede aportar a la búsqueda de sentidos de la Educación Física escolar un estudio más pormenorizado de las coincidencias y los disensos hallados?

En las respuestas a estas preguntas —y a otras tantas que se

podrían formular— creemos que descansa una parte de los sentidos que esperamos encontrar en las prácticas de enseñanza del deporte en la escuela.

Bibliografía

- Barco, S. (2006). Trabajando con documentos curriculares. *Revista Quehacer educativo*, Montevideo.
- Barco, S. (2012). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación*, A.G.C.E. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.
- Blázquez Sánchez (1986). *Iniciación a los deportes en equipo*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Bratch, V. & Crisorio, R. (coords) (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. Avellaneda: Ediciones al Margen.
- Celentano, G. (2013). El deporte en las prácticas de enseñanza. Ponencia presentada en el 9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata, Argentina.
- Giraldes, M. & Dallo, A. (1992). *Metodología de las destrezas sobre colchonetas y cajón*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Giraldes, M. (1985). *La gimnasia formativa para la niñez y la adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Giraldes, M. (1994). *Didáctica de una cultura de lo corporal*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Giraldes, M. (2001). *Gimnasia. El futuro anterior (de rechazos, retornos y renovaciones)*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Gómez, R. (2001). Una nueva aproximación al conocimiento científico. *Educación Física & Ciencia*, (5), Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP, La Plata.
- Harf, R. & Malet, O (1995). *Planificación. Aproximación conceptual*. Buenos Aires: Centro de Formación Constructivista.
- Husson, M. & Celentano, G. (2009). La Educación Física y los deportes en la escuela: contenidos escolares y enseñanza. Ponencia presentada en el 8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata. UNLP.
- Huxley, A. (1932). *Un mundo feliz*. España: Editorial De bolsillo.
- Langlade, A. & Rey, N. de Langlade (1986). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

- Mosston, M. & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Ron, O. (2003). El campo de la Educación Física: constitución, saber y rasgos. En Bracht, V. & Crisorio, R. *La Educación Física en Argentina y Brasil* (pp 59-73). Avellaneda: Ediciones Al Margen.

Materiales consultados

- 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 Primaria. Educación Física, Segundo Ciclo*. 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 (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 5to. Año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 6to. Año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- Planificaciones de clase y libros de temas, 2010, 2011 y 2012.

Anexo

Selección de fragmentos del registro de un grupo de discusión entre profesores en educación física

Anotaciones al margen

En general no se observa un registro diferente en los modos que los profesores dicen en la entrevista comparando los modos de “decir” en la clase, el lenguaje en la clase es más llano.

T5: DRILES para la enseñanza de técnica.

OC1: Luego del 4° comentario.

OC2: Antes del 5° comentario

T1: Juego Jugar

OC 1 a la 7 En varios pasajes

IOL: Del comentario de la profe Ale RADUZZO, se desprende que cuando se refiere a partido en realidad habla en el sentido de “juego”.

IOL: Sería conveniente saber en qué ciclos y/o edades la profesora observa estas diferencias.

T2: El espacio de trabajo como limitante de la clase.

IOL: Es muy interesante observar como el espacio disponible condiciona el tratamiento del contenido a enseñar, si tengo espacio puedo hacer deporte sino hago juegos.

T4: De lo simple a lo complejo.

IOL: Interesante reflexión para determinar que enseñamos cuando enseñamos, este mismo enfoque se repite cuando los profes discuten acerca de complejizar la enseñanza del deporte

IOL: Otra interesante reflexión para abrir en torno a que es deporte y que no.

Jorge: (...) En principio nos interesa saber, digamos como ven ustedes, en particular. ¿Qué factores han hecho que elijan una manera determinada de enseñar deporte? Es decir, cómo enseñan el deporte. Cada uno se para en una perspectiva distinta, elige una orientación distinta, piensa una cosa distinta del deporte por eso enseña de una manera distinta que el otro ¿o no? Un poco esa era la idea de la conversación de hoy. Cualquiera puede empezar libremente.

Sandra: (...) A mi me pasó de empezar a enseñar, de una forma, en los primeros años de mi práctica docente, (...) la forma en la que me había enseñado el Instituto de formación del que yo salí. Y realmente yo no me iba conforme. 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 y demás. Cuando lo llevaba a la práctica, no respondían como los libros decían (...) 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 (...) Y realmente lo que pude ir aprendiendo en esas capacitaciones lo fui poniendo, llevando a la práctica. Y se dio la particularidad que tuve alumnos que transitaron mi modo de enseñanza de la primera hora y el otro modo de enseñanza y es como que pude ver en la misma persona irse de la clase de una manera completa-

mente diferente y acercarse, por ahí más rápido, a los contenidos y al ir jugando a algo, que de la otra manera, que supuestamente parecía ser el camino más corto (...).

Silvina: Bueno a mí me pasó algo parecido y en dos deportes distintos, en softbol y en vóley. En vóley yo empecé así como viendo el librito, todos los apuntes que tomaba en el profesorado y no, no veía que, no había un ida y vuelta con los chicos, se cansaban, perdían la motivación, no llegaban a jugar. (...) Hice también unos cursos (...) entrenamiento, nos hizo hacer juegos y de ahí en más, fue otra la modalidad. En vóley siempre empecé jugando, simple pero jugando, y en softbol empiezo a trabajar la técnica del pase, por ejemplo. (...)

Sandra: (...) 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 adentro de la cancha. Más allá de “el cómo”. El “cómo” lo vamos a ir descubriendo con el jugar pero “el porqué” 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.

Verónica: (...) los contenidos, como darlos, como partir del juego para enseñar la parte técnica, es más o menos como trabajo. (...) que el chico se meta en el juego, en la actividad, o en el deporte, me parece a mí que va con el conocimiento del profesor que está dando. Y (...) 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 eso, con el conocimiento de cada profesor y lo que se está especializando.

Alejandro: Si tiene que ver también con el tipo de deporte que das. (...) Yo hacía al principio, daba técnica y después partido. Y después empecé a hacer partido, técnica y sigo partido. (...) Pero me costó mucho, los chicos se entusiasman, cortarles lo que más quieren es doloroso (...) Daba sus frutos pero a lo largo de un ciclo, no a corto plazo, lo vi yo a lo largo de un año como mínimo. Y también tiene que ver con la continuidad de los grupos. (...) Pero que siempre tenés que partir desde el juego. La doble valencia, entre lo que vos querés y lo que le debes, debes darle muchas técnicas (...)

Sandra: (...) El aprendizaje se construye y el grupo se construye

y de la construcción del grupo se termina también de construir el aprendizaje (...) Entonces es más fácil construir un aprendizaje después de que se construyó un grupo, por eso tan importante el tema de la continuidad. (...) ¿y vos decías qué aprenden más fácil el tercer año? No, es como que ya se pusieron en juego otras dinámicas, otras cosas que tienen que ver con una continuidad de ciertos aprendizajes (...)

Alejandro: Si comparto. La confianza que generas en los chicos, ese ida y vuelta...

Sandra: Y también la confianza cuando vos lo querés sacar de lo que le gusta, que crean que lo que viene después está mejor. (...)

(...)

Marcelo: Cuando empezamos a incursionar sobre el deporte (...) Llega un alumno con poco conocimiento del deporte, y la escuela, por una cuestión de infraestructura o por una cuestión de historia, le va a ofrecer uno o dos deportes, a los cuáles el alumno nunca accedió en su escuela primaria, (...) nos vamos a encontrar con otro problema, a la hora de iniciar el deporte en sí, nos planteamos, ¿dónde estamos enseñando el deporte?, ¿tenemos la infraestructura necesaria para hacerlo? (...) También no hay un seguimiento en los años, hay mucho profesor con poca carga horaria, el alumno pierde al docente. (...) el grupo y le toca otro espacio físico. (...) no hay un seguimiento en sí del deporte, lo que el alumno accede en la escuela es a diferentes juegos deportivos en los cuales se desarrolla socialmente, comparte un espacio con el otro. Y la técnica sí, la técnica por ahí tiene una importancia cuando uno ve que puede hacer un seguimiento. Pero una vez que un grupo tiene primer año, ya el segundo año cambia de deporte o ya va a hacer otro deporte, el alumno no termina de tener una idea. Yo he cambiado de etapa de docencia por una primera parte bastante técnica de lo que es el deporte, después pasé a lo que es la parte más global, más jugada, porque yo no tengo un seguimiento del alumno. (...) y veo también ahí el tema del seguimiento que tiene en secundaria (...) No todas las escuelas disponen de una infraestructura adecuada y eso condiciona a la hora de la enseñanza de un deporte. Y con respecto a la enseñanza, (...) creo que estamos abordando más sobre el juego que sobre la técnica. Estamos privilegiando el juego (...) En general somos bomberos de crisis, vamos a apagar el incendio que hay en cada colegio (...) no en todos los lugares tenemos la

posibilidad de tener la infraestructura adecuada para la enseñanza del deporte (...) si vamos a hablar de deporte vamos a bajar el reglamento para que el chico tenga. Yo ahí creo que lo reducimos mucho al deporte.

Alejandro R.: No es deporte, a mi me ha pasado de jugar en condiciones, como dijiste vos, todos los arbolitos, con una canchita y lo llevas a un juego formal en un encuentro de torneos bonaerenses o un encuentro con otra escuela, que tienen por ahí infraestructura medianamente y después te encontrás con un montón de cosas que decís guau, no estaba dando deporte, estuve jugando y no les enseñe lo que tendría que haberles enseñado.

Sandra: (...) siento que estamos hablando de un juego deportivo, porque adaptamos el deporte. Es como que se habla como que no está aprendiendo, yo creo que el juego deportivo es una herramienta para la enseñanza. El deporte puede que llegue o no, debería estar. El contenido deporte es un contenido más dentro de la enseñanza de la escuela. Pero lo que nunca se debe dejar de lado es que el chico en la clase aprenda, si tiene que aprender a través de un juego deportivo porque la infraestructura no está dada, bueno. (...)

Sandra: (...) El docente pone un juego con una intencionalidad didáctica, está bien tendrá que adaptar el contexto físico a lo que hay pero dentro de ese contexto limitado, el incidir en ese contexto para que ese juego (...) lleve una intencionalidad didáctica y (...) sea generador de aprendizajes (...) me estoy refiriendo al juego deportivo que es la herramienta que utilizamos para la enseñanza de deportes o para la enseñanza de los contenidos en general de la educación física. (...) nosotros (...) como profes estamos estancados en 4 contenidos, que ni siquiera son contenidos, son 4 herramientas para enseñar contenidos o en 4 deportes(...)

Sandra:(...) si un solo deporte se usa para enseñar todo lo que tiene que ver con la motricidad, con la relación con el otro, con la construcción de reglas, con todo lo que abarca la educación física con un solo deporte, estamos haciendo la misma locura que haría el profesor de lengua o de prácticas del lenguaje si desde el 1° grado al último año de la enseñanza formal usara un solo libro para que la persona pudiera desarrollar el lenguaje (...)

Sandra: Lo que pasa que el profesor no conoce la herramienta que

fundamenta su hacer. O sea, vos te tenés que guiar por la normativa que rige tu práctica profesional, que es el Diseño Curricular. Entonces las disposiciones internas de la escuela están por debajo de la normativa que es el Diseño Curricular dónde no se establece un solo deporte ni se los nombra a los deportes.

Silvina: Que querés decir con eso Sandra que tendrían que hacernos patios desde el diseño curricular (...)

Sandra: No. Ojalá. (...) Pero yo no estoy hablando de conformarme, estoy hablando de formarme para exigir con fundamento.

Silvina: Claro, a eso voy justamente. Toda escuela tendría que tener, así como baños y aulas, tendría que tener un patio acorde para que los chicos puedan salir al recreo y tendría que tener un campo de deportes, pero no lo tienen.

Sandra: Si, pero sabes que vi también en un montón de escuelas privadas, que llevan profesores con una formación tan básica que tienen para hacer A, B, C y hasta la Z. Se reducen a hacer lo cuadradito que hacen en la escuela de la villa dónde no tienen nada.

Sergio: A mí me parece que estamos mezclando 2 cosas... Una cosa el disparador: como vemos el deporte nosotros, como trabajamos el deporte en la escuela; y otra cosa es si se puede hacer mucho o poco deporte o cantidad de deportes. A mí me parece que nosotros lo tenemos que usar como un medio no como un fin (...) Obviamente si vos tenés las condiciones dadas te vas a acercar a lo que vos proponías, que se parezca más al deporte y que cuando mañana lo lleves a un encuentro el chico no sienta diferencia. Pero tendríamos que separar un poco, las dos cosas son válidas para charlarlas pero me parece que habría que separar un poco esta cuestión de cómo vemos el deporte y como lo enseñamos y como lo utilizamos al deporte dentro del colegio. (...) cuestioné siempre cuando me enseñaban en el profesorado, no importa en qué deporte, pase, dribling, lanzamiento, juego. ¿Por qué? Porque le enseñan una cosa primero y otra después. ¿Qué necesita el chico? ¿Qué sabe hacer el chico? Primero hay que preguntarse por lo que sabe. Me equivoqué, me equivoqué como se equivocaron todos. Fui a la primera vez que me tocó trabajar y 4 hileras, 5 hileras, pase y vos planificas así. ¿Sabes de quién aprendí mucho, como me formé mucho? En los clubes, aprendí de gente que no era profe. Aprendí muchas más cosas que de los que nos formaban

en los profesorados. Y como siempre la inquietud fue como mejorar la enseñanza del deporte porque trabajé 20 años como entrenador en un club... la facultad te da una línea y según el profe de turno que te toca la línea es más larga o más corta. (...) yo trabajaba con la gente de la escuela, no estaba el lugar, bueno vamos a generarlo... yo siempre utilicé el deporte como un medio, un medio socializador, integrador, y respetando la curricular, a veces no estaba de acuerdo con todo lo que dice la curricula.

Sandra: lo que sucede es que la escuela debe ofrecer experiencias de lo más variadas posibles. La escuela no tiene la función de formar un deportista.

Sandra: (...) yo quiero enseñar, ofrecerle la mesa lo más rica posible. Con platos de todos los tipos, sabores y colores y parte de formarlo es formar un juicio crítico como para que ellos puedan probar todo y saber elegir en cambio(...) (Interrupción).

Sergio: Cuando vos enseñas un deporte, ¿trabajas la toma de decisiones? Enseñas 5 deportes también trabajas la toma de decisiones, tenés la suerte de tener una escuela con todas esas variantes, aprovechás.

Sandra: pero no siempre el condicionante es el espacio físico... En el mismo espacio físico vos podés enseñar 5 deportes diferentes y además le estás dando una visión de mundo diferente (...)

Sergio: 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 a morir y hay que saber hasta la última técnica. Pero si yo ese deporte lo utilizo para un montón de otras cosas y es lo que tengo, y es la posibilidad que tengo. Porque no todos los colegas tienen la posibilidad de tener tanta variedad o tanto abanico.

Sandra: Yo trabajo en una escuela del conurbano bonaerense dónde no tenemos lugar, vamos de prestado a otro lugar... Entonces en esos 2 espacios yo trato de ofrecerle las experiencias deportivas lo más variadas posibles (...)

Sergio: Por ahí vos lo planteas y capaz que estás de acuerdo pero la forma que lo decís parecería que el colega que trabaja uno o dos deportes durante 3 o 4 años no atendería las necesidades de los chicos.

Sandra: lo que sucede que los deportes tienen lógicas diferentes. O sea de la manera en que tienen que estructurar su pensamiento para trabajar en softbol no es la misma manera como estructuran su pensamiento para jugar un deporte de invasión (...) (Interrupción)

Sergio: No tenés que plantearte las otras lógicas, todos corren, todos saltan, todos lanzan. Ya está. Son juegos cooperativos (...) (Interrupción).

Sandra: La función nuestra es complejizar. Hay momentos en que debemos facilitar y hay momentos en que debemos complejizar. Y si nuestros alumnos están en condiciones para que complejicemos ese aprendizaje y ellos puedan abordar ese aprendizaje desde un lugar un poquito más elevado y complejo, porqué no hacerlo.

Sergio: Pero si tenés las condiciones esta perfecto (...)

Silvina: En realidad los dos tienen razón, porque lo que estás diciendo vos, el deporte como medio, está formando una persona en todos sus (...) (**Sergio:** estoy contribuyendo) estas contribuyendo a la formación. (...) Lo que dice justamente Sandra, también es lo correcto (**Sergio:** por la forma de plantearlo parece que fueran cosas antagonistas. **Sandra:** es complementario). Lo que dice Sandra es que nos estamos limitando a dar uno o dos deportes y yo pienso que no porque también el profesor como ser humano y parte del grupo necesita trabajar en un lugar en condiciones (...)

Sandra: Me parece que el tema de la discusión giraba sobre lo pedagógico, porque es sobre lo que podemos accionar más rápidamente, lo otro es una decisión política que también podemos accionar desde nuestro lugar y deberíamos, no sólo quejarnos y lamernos las heridas en un rincón (...)

Alejandro: (...) Acepto todos los limitantes, ahora cuando vos das en este cachito de patio o en la cancha profesional ¿cómo das el deporte? ¿qué querés generar en él? (se superponen) ¿un deportista? (se superponen todos)

Jorge: ¿Los alumnos aprenden lo que los profesores enseñan?

Sandra: parte sí y parte no. No todo lo que enseñamos lo aprenden y no todo lo que aprenden lo enseñamos nosotros.

Jorge: A ver, en el sentido de (...) A ver, hay un sistema educativo que depende de la enseñanza que yo tengo (...)

Sandra: Yo creo que transitan durante muchos años por un mis-

mo deporte y llegan sin saber (...) Con esto de que van saltando de una escuela a la otra y todos ven lo mismo (...) transitan durante muchos años por los mismos dos deportes y no hay un aprendizaje. Si nos queremos enfocar en el deporte, más allá de todo lo que nosotros como docentes estamos trabajando para transmitir en todo lo que tiene que ver con el sujeto, en general en la formación del sujeto, terminan casi, salvo en escuelas especializadas en el deporte (...) llegan a 9no, a 6to año del secundario sin saber jugar a esos deportes que lo jugaron durante 12 años (...)

Verónica: (...) otra realidad es la escuela del estado, que por ahí o vamos al CEF 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, chau se olvidó o no estaba o no lo puede aplicar. Cuesta mucho trabajar el deporte en sí, se hace más tratar de enseñar a jugar (...) yo creo que varía mucho en dónde se trabaje, cómo se trabaje.

Marcelo: También el tema social es importante (...) Nosotros cuando terminábamos la escuela, nos íbamos a jugar a la cancha, a la plaza, al club. Y los chicos de hoy en día de la escuela, que eso también influye a la hora de la enseñanza, no tienen esa experiencia motriz que teníamos nosotros. Entonces les cuesta mucho, para cualquier deporte (...) A mí me ha pasado este año con un grupo de varones de 15, 16 años que no querían jugar al fútbol. Y a mí me sorprendió mucho. Porque nosotros estábamos 15 minutos y ya queríamos ir a patear una pelota. Y ahora los chicos no, que prefieren ir al ciber y otras cuestiones, todos los aparatos tecnológicos los dominan, para escuchar música, para ver películas. Eso a la hora del deporte lo podemos ver, lo puedo observar. El chico se involucra menos con la actividad deportiva. Salvo el que va al club y tiene otra realidad de formación y lo va a formar el club deportivamente. Pero nosotros que nos formamos en la escuela, con los otros chicos que nos veíamos en la plaza y también íbamos al club. (...) Y a la hora de que un alumno ingresa, yo tengo a partir de 1er año, no tengo más abajo (...) hay muchos problemas de coordinación, no conocen todos los deportes. Nosotros estábamos en el secundario en mi pueblo y todos conocíamos el deporte lo practicábamos con el profe, pero también lo practicába-

mos afuera. (...) yo recibo chicos de 1er año del secundario. (...) hago un interrogatorio de los deportes que han hecho, y no lo conocen, y eso dificulta a la hora de enseñar cualquier deporte (...)

Sandra: Y por eso lo que yo decía, vos fuera de la escuela tuviste la oportunidad de cargarte con un bagaje motor que después te facilitó tu aprendizaje de otros deportes. Entonces, si nosotros nos concentramos [en un solo deporte] (...) le estamos privando de determinadas oportunidades motrices (...)

Marcelo: No, cuando vos vas afuera y cuando no tenés espacio, es cuando más oportunidades motrices estamos dando, porque tenemos que cambiar permanentemente la actividad. (...) Lo que pasa que también dificulta a veces el aprendizaje. El alumno no termina también aprendiendo (...) Somos 28 profesores de educación física en un solo colegio y no es fácil coordinar porque uno en 1er año empieza dando lanzamiento, generalidades del lanzamiento, por ahí en 2° da lo mismo, por ahí en 4° lo agarras y da lo mismo. Entonces tenemos un bache importante en cuanto a la organización del deporte (...). Donde el profe tiene muy poca carga horaria y estamos como desconectados del deporte, no del deporte sino del deporte que le enseñamos en el escuela. No es que uno no trabaja, lo que pasa que no tiene un seguimiento. No tiene una continuidad (...) al alumno cuesta mucho motivarlo.

Jorge: En la enseñanza que ustedes hacen de los deportes, hacen ustedes alguna actividad, ¿proponen algo teórico? El asunto es ver qué entendemos acerca de qué es algo teórico, por ejemplo.

Marcelo: El caso mío depende el colegio. El colegio que va al CEF, yo lo tomo al atletismo como troncal porque tenemos la pista de atletismo para usarla siempre, está a disposición nuestra. Les propongo que sepan la historia de los juegos olímpicos, un bagaje de la historia de los juegos olímpicos. Recién ahora yo cambie al ciclo superior y manejo contenidos de mejor calidad de vida: para qué sirve hacer actividad física, cuáles son sus beneficios, factores de riesgo. Pero con alumnos de 5to año, de 4° a 5° año porque supongo que ya tienen una experiencia de no tener que bajar a explicarle cómo funciona el corazón para decirle después sobre una enfermedad cardiovascular. Genera un bagaje de contenidos teóricos y un acompañamiento como para que vaya investigando. Y sí, de la disciplina que ellos trabajan le

das la parte de reglamento. Si el alumno toma el reglamento de atletismo me lo tira por la cabeza. Por eso trato de reducirlo a las pruebas atléticas que damos en el año para que más o menos tenga una idea de lo que es el atletismo. La parte reglamentaria, un reglamento, que hay cosas que están permitidas y otras prohibidas y eso es el apoyo teórico a la parte práctica. (...) cuesta bastante, por lo menos a mis alumnos, se cansan (...)

Sandra: Lo que intento es relacionarlo con las prácticas del lenguaje que es algo que hace tiempo se viene tratando de que sea transversal a todas las materias por una cuestión de que no se saben expresar los chicos, entonces por ahí, es más fácil expresar algo que hice que algo que leí. Entonces la escritura de los reglamentos parte de ello, después de jugarlo que redacten los reglamentos y después de que redactaron los reglamentos, busquen esas reglas como ellos los escribieron en los reglamentos que existen y vean a ver si son tan entendibles en unos como en otros.

Alejandro: (...) utilizo los torneos como motivación para aprender el deporte. Tenemos que aprender “x” deporte, para poder ganarle al otro, para poder competir y pasar una fase, para ser campeón. Yo sé que no lo van a lograr, pero generar un entusiasmo al alumno para que trate de driblear mejor, saltar un poco más, pegar más fuerte, ser más veloz. Para motivarlo. La competencia como motivación para aprender el deporte. Es más fácil encontrarlo en los varones, la competencia. Las nenas se complican muchísimo porque no les interesa la competencia normalmente, sacando aquellas que hacen deportes, tienen una experiencia. Pero en los varones a mí me dio algo de resultado, no es decir buenísimo, pero me sirvió. Entonces a partir de ahí genere conocimientos en los chicos. Y también he dejado fracasar, o que no les vaya tan bien en los encuentros. Decir bueno acá tenemos estos limitantes, tenemos que tratar de aprender estas cosas para revertirlas y lograr en el próximo quizás ganar. (...)

Silvina: ¿Trabajas la parte teórica?

Alejandro: Si... si... el reglamento tienen que estar de la mano del juego, ¿no? Pasa que tenemos que hablar todo, los limitantes del espacio, la infraestructura. Ahí se complica más porque, al no tener eso que estábamos hablando hoy tenés que explicárselo y a veces (...)

Silvina: Hagamos de cuenta que hay una línea de 3 mts.

Alejandro: Claro el hagamos de cuenta es limitante, pero también tratar de que el nene o la nena aprenda, aprendan el deporte. Tratá de lanzar así, poner el brazo más arriba. O trata de amagar para un lado y salir para el otro o lo que sea. Eso me parece que es algo, suma (...)

Sandra: Lo que pasa es que es más fácil aprender la regla cuando la regla apareció por una necesidad del juego. (...). Enseñar reglas de cosas que por ahí, dentro del contexto en el que estás jugando esa situación no se va a dar nunca, después le va a ser difícil de recordar (...)

Alejandro: No planteo eso yo.

Sandra: Lo que decía la profe de que si no tenés la línea de 3 mts.

Alejandro: Es un limitante más. Pero el nene te va a preguntar, en handball, el nene tiró y cayó dentro del área, ¿vale? Sí, fijáte: si vos tiras y después caes no pasa nada, mientras tires desde afuera. Esa regla que aparece por necesidad. Por necesidad aparece la regla y se la decís, a veces, y otras se las tenés que remarcar vos. No hay que pisar cuando hay que tirar, pisa después (...)

Sandra: Pasa que el reglamento se usa demasiado como castigo y como trabajo (...) (Interrupción)

Alejandro: Pero es deporte, el deporte tiene unas reglas fijas, vos tenés estas reglas (...)

Sandra: Pero el reglamento como parte de la práctica si (...) A ver, la mayoría hemos visto que muchas veces el reglamento se usa como castigo, como trabajo práctico descontextualizado. Chicas que están embarazadas o chicos que tienen alguna patología que nunca van a hacer educación física y se le manda como trabajo practico para aprobar al materia copiar el reglamento de básquet. ¿Qué sentido tiene? O se portaron mal y para mañana estudian las reglas de la 10 a la 14 (se superponen) (...)

Sergio: (...) Te pongo 2 ejemplos. Cuando trabajo en los primeros niveles empezamos con lo que nosotros llamamos la iniciación deportiva. Yo lo que le planteaba a los chicos es el tema de probar. Por ejemplo: empezamos a jugar al vóley 1 contra 1 y aprendemos la diferencia de jugar con y jugar contra, lo probamos. Eso para mí entraría en lo que vos planteas como teórico. Jugamos, razonamos, estamos o no estamos de acuerdo. Después empiezan a jugar 2 contra 2 y demás. Bueno, ¿cómo nos paramos? ¿A la par? ¿Uno adelante uno atrás? ¿Que da resultado?, probemos. Y ahí a medida 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 ¿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. A la semana siguiente, (...) mando a un preceptor y elijo 2 chicos de los más grandes para que dirijan a los 2 más chicos. (...) Yo les di la guía, les dije fulano va a ser, organicenlo, oriéntenlo. Sabes lo que fue, espectacular la experiencia. Primero que los que jugaron nunca discutieron con los que dirigían, a pesar de que lo conocían del colegio porque. Y los de afuera hicieron una experiencia bárbara, porque cuando yo llegué habían reacomodado el equipo en la cancha, ellos tenían otra mirada del juego (...) Yo propongo eso, yo propongo que ellos decidan. (...)

Jorge: Yo lo que percibo, la toma de decisiones. Por lo menos lo que yo entendí, lo que yo percibo acá, que hay 2 tipos de toma de decisiones. La toma de decisión en el juego, por el juego mismo y hay una toma de decisiones más general que implica aspectos organizativos, toma de decisiones de cómo formar un equipo. Es decir son dos niveles, por lo general cuando se habla de toma de decisiones se habla de pego ahora, pego después, a quién se la paso, a quién no se la paso, eso me parece que es un nivel.

Sergio: Para mí es el primer nivel, hay que llegar al segundo nivel (...) que ellos puedan, si no, no vamos a saber nunca si comprendieron o no lo que le estamos enseñando. (...)

Marcelo: Está también en la primera etapa poder arbitrar un partido. Aprendió un montón de conocimientos antes.

Sandra: Igual no es la misma la toma de decisión para arbitrar que para organizar tácticamente un equipo.

Marcelo: Son cosas diferentes pero (...)

Alejandro: Estás sumando conocimiento

Marcelo: Estás sumando.

Sandra: (...) El análisis de recién había contemplado esas 2 instancias de toma de decisión y si se quiere podemos sumar una tercera que sería la del arbitraje. Porque dentro de todo, las 2 más complicadas son la del arbitraje y de la toma de decisión en juego. Porque en el previo vos estás frío, pensás, (...) lo analizás, lo das vuelta. Todavía no está rodando nada. O sea las 2 tomas de decisión más complejas son la que vos tomás, las que tomás en el desarrollo del juego y las que tiene que tomar el árbitro en el momento exacto. Creo que son las 2 más complejas. Son las 2 que tienen menos vuelta atrás digamos.

(Se superponen)

Marcelo: (...) Yo los hago dirigir fútbol a los chicos. Y el fútbol, todos pueden dirigir fútbol. Hay una toma de decisión importante en el fútbol. Muy importante. Es un juego de contacto, un juego que todos conocen. Todos somos técnicos y árbitros a la vez. Jugamos al fútbol, entonces el alumno (...) tiene una carga importante y es bueno que la tenga, para mí. Es muy importante esa experiencia de estar al frente de chicos pares.

Sandra: Igual con la idiosincrasia del fútbol, al menos yo en particular. en todos los deportes si me interesa que aprendan el tema del arbitraje porque además, más allá de que después lo hagan bien o no, es un posicionamiento. Hay que pararse y dirigir a los propios compañeros. Yo creo que es una toma de decisión muy importante. Ahora en el fútbol en particular y como intencionalidad didáctica, mi objetivo es llegar a que jueguen sin árbitro. ¿Por qué? Porque hoy la cultura del fútbol ha hecho que gana el que más simula, gana el que más miente. Entonces yo quiero formar un sujeto honesto, que se apoye en el otro, que comparta con el otro, que tenga objetivos comunes con el otro y no que lo quiera pasar al otro.

Marcelo: Yo no lo digo como algo que vos transgredas.

Sandra: No digo que esté mal que aprendan a dirigir en fútbol. En **mi** práctica particular, en todos los demás deportes, busco eso de que puedan auto arbitrase ellos. En futbol busco que puedan jugar sin árbitro, que puedan jugar. Que el juego tenga continuidad, que no esté parándose todo el tiempo porque están discutiendo porque me tocó porque no me tocó. Que busquen ese engranaje interno del gru-

po de modo que puedan jugar y que si hubo una transgresión a una regla, se cobre y se siga jugando. (...) Creo que es más difícil todavía lograr esa unión de voluntades para que el juego siga, más allá de las cosas que puedan ir surgiendo (...).

Alejandro: Puedo hacer una acotación con respecto a eso. Cuando vos hablas de deporte, está hablando de un juego formal, que tiene unas reglas a respetar y gente que las hace cumplir, como es el árbitro. Si vos estás enseñando un deporte también tenés que enseñarle que hay alguien que va a mandar sobre esas reglas. Y me parece que tiene que estar la figura del árbitro, más allá de que ellos sepan o puedan jugar solos. Tienen que tener la experiencia, porque es deporte, no nos olvidemos que estamos dando deporte. Y el deporte tiene un juez (...) Porque hay que cumplir la regla máxima, que son las leyes del deporte “x” y un árbitro que las hace cumplir, bien o mal. Pero tienen que tener esa experiencia. Por eso yo apoyo esa situación que, (...) tiene que haber algún momento la aparición de un árbitro o de un juez.

Sandra: A lo que yo apunto, no te digo desde la primera clase. Yo hago un cuestionamiento a lo que vos decís ¿vos crees que el fútbol que está viendo con un señor disfrazado de negro y con un silbato en la mano, sigue siendo deporte? (...) Nosotros tenemos que, en la escuela, discutir la imagen del deporte de los medios. Entonces el formar una imagen diferente de deporte en la clase de educación física es parte de la enseñanza del deporte. Porque lo que juegan en la televisión dejó de ser deporte, es un circo dónde se simula, dónde hay un montón de especulaciones económicas que no tienen absolutamente nada que ver con el reglamento.

Jorge: ¿Puedo hacer una pregunta? ¿No será que el fútbol de la televisión, es el fútbol?

Sandra: No.

(Se superponen)

Marcelo: Para mí el fútbol de la televisión es el fútbol.

Sandra: Si nos vamos a lo que dice él del reglamento.

Jorge: Yo no estoy hablando de reglamento.

Sandra: No, no, por eso, por la definición que dijo él del fútbol como una práctica formal sujeta al reglamento y demás. Ahora, por otro lado y tomando lo que decía el compañero antes, de que nosotros el deporte lo usamos como una herramienta para un montón de otras

cosas. Yo, en el caso del fútbol, esa herramienta (...) la utilizo, enseño el deporte (...) pero me valgo de esa herramienta para enseñar un algo más que trasciende el deporte, y que va directamente al sujeto (...) O sea, el sujeto en la cancha de fútbol está completamente descontrolado. El que debe controlar está sujeto a doscientas mil miradas de que le pagaron, que no le pagaron, que la televisión (...)

Alejandro: Eso no está en la escuela, perdóname pero no está en la escuela.

Sandra: Sí, porque cuando vos dirigís o cuando dirige otro, muchas veces los comentarios que le vuelcan a la persona que asumió la autoridad de dirigir, son los mismos comentarios que vos escuchas del barra brava en la cancha (se superponen).

Verónica: Está en nosotros cambiarlo, hay que entender que no es así.

Sandra: Entonces podés cambiarlo desde que todos transiten por esa única figura de autoridad haciendo que todos hagan de única autoridad como árbitro y también podés hacerlo porque todos transiten simultáneamente la cancha como jugador y como árbitro.

Verónica: No está mal la experiencia, pero no me parece que sea solamente para el fútbol. (...) que respeten a la autoridad y aceptar que (...) se equivocó. (...) vos decís: pero cobro mal. Es la autoridad y tengo que respetarla. Está bueno el planteo ese.

Jorge: Yo por mi parte la última pregunta, me gustaría que cada uno la desarrolle. En la enseñanza de cada uno de los deportes, qué, con toda seguridad, no haría y qué no dejaría de hacer.

Sergio: ¿Qué no haría? 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: 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 (...)

Alejandro: Haría que traten de jugar un poquito mejor, saltar un poquito más lejos, pero generarles el entusiasmo por ellos mismos. Esta bueno decir hoy estoy acá, mañana tengo que llegar, no sé si llegar al mejor, pero tengo que estar mejor de dónde salí. Un pasito más adelante cada día, generarles el entusiasmo, la motivación mejor dicho, de lograr ser un poquitito mejor, de rematar un poquitito me-

jor, de saltar un poquitito más lejos, de llegar más rápido. No pierdan eso, el deporte es eso, es ser un poquitito mejor cada día, no para ser el mejor, sino para ser mejor que uno mismo.

Marcelo: Superarse uno mismo, pero también tiene el condimento de que trabajen en equipo. (...) El esfuerzo de uno, más el esfuerzo de otro hacemos el equipo.

Sergio: Yo creo q que esto sirve para que lo puedan transferir a la vida (...)

Sandra: Lo que nunca haría es: al más pata dura decirle que no sirve. Hay veces que te dicen, no pero vos para esto no servís, no: jamás le diría a alguien, por más que nunca lo vea hacer una jugada acertada, nunca le diría que para este deporte no sirve, porque por ahí no sirve en este momento. Y si lo que haría es: que siga intentando mejorar. Que con tiempo, con esfuerzo con ganas (...)

Alejandro: Eso que vos hablabas de generar un abanico de posibilidades tal que (...) saber correr, correr en postas, correr individualmente, jugar juegos de oposición.

Sandra: Lo que se tiene que llevar creo, de la clase de educación física, sea del aprendizaje del deporte o de otro tipo de aprendizaje, es que nunca se den por vencido. Que sigan intentando lograrlo (...)

Alejandro: Y otra que jueguen, cuando jueguen, jueguen en serio. Jugar en serio no significa jugar (**Sandra:** a cara de perro) a cara de perro, (...) sino preocuparse por tratar de (**Marcelo:** (...) el máximo a sus posibilidades) Claro, no que te de lo mismo jugar bien o pegarle mal, pasarla mal, pasarla bien. (...) Yo creo que tienen que aprender, no perder ese entusiasmo, el jugar por jugar en sí mismo (...). El entusiasmo, por las ganas de jugar.

Sandra: Y que mientras estás jugando, estás adentro de la cancha. Tu cabeza tiene que estar dentro de la cancha (...)

Silvina: Yo lo que siempre hago es que cada uno pueda encontrar lo que le gusta en la educación física y que después lo pueda trasladar fuera de la escuela. Y me da, no sé si un buen resultado pero es un buen camino para que cada uno encuentre una motivación para continuar. Por ejemplo, me ha pasado que tengo grupos de varones, (...) que no tienen ganas de jugar al fútbol (...) Bueno, este año terminaron siendo árbitros, 4 chicos que no jugaban nunca terminaron

siendo árbitros de fútbol, ¿cómo arbitraban? (...) todos los respetaban, los incluyeron en el grupo. Tuvimos pocas clases en esa escuela porque empezamos tarde y (...) y más porque no jugaban al fútbol. (...) Y mi objetivo en todas las clases es que todos (...) tengan, busquen un valor en la educación física, que lo tomen como algo positivo, como que algo pueden hacer, como que no es algo ajeno a ellos, porque no les interesa. Y que alguna posibilidad, alguna capacidad ahí medio dormida sacarla. Eso trato, alguna posibilidad, no se quede sentado o me diga hacer un trabajo práctico o no me gusta (...)

Verónica: Bueno yo lo que trato siempre es que llevar a que entiendan lo que van a hacer. Por ahí vemos un poco de cada deporte: vóley, handball, softbol; pero terminar el año o apuntar el año, tengo grupos que de vóley no quieren saber nada y les gusta el handball. Por ahí hago un poco de vóley como para darle continuidad este año pero dedicamos la mayor parte del año a handball y vamos a torneos de handball o grupos que se prenden en el vóley, seguimos con vóley. Pero lo que ellos decidan podamos darle más tiempo durante este año. 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. Hay grupos que no les interesa, después van a ir y no, no vamos. He tenido grupos (...) que a principio de año no querían saber nada con los bonaerenses y después se fueron prendiendo con el vóley y terminamos jugando Copa Ciudad de La Plata (...) Me parece que ese momento de compartir, de presentar 2 grupos, ir a alentar a mis compañeros, de alentar. Estoy en el banco y alentás al que está adentro. No me importa que no esté yo adentro. Esa experiencia, no hay que privarlos de esa experiencia.

Jorge: Nosotros realmente le agradecemos muchísimo toda la generosidad que han tenido, el despliegue ha sido realmente una buena tarde para nosotros. Y no se han equivocado evidentemente al elegirlos. Así que agradecidos realmente en nombre de todos (...) después veremos nosotros el análisis que hacemos de todo esto.

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 Introductorio 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