



UNR Universidad
Nacional de Rosario

Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Humanidades y Artes

Escuela de Posgrado

Maestría en Práctica Docente

Informe de Tesis

TÍTULO

*Concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza
de los deportes de los profesores de Educación Física en la Educación
Secundaria*

AUTOR

Damián Ramírez

DIRECTORA

Dra. Liliana Olga Sanjurjo

2021

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO

TÍTULO

INTRODUCCIÓN

1. Primeras expresiones	8
2. Formosa, lugar de la investigación	9
3. Motivos que movilizaron la construcción de la investigación	11
4. La organización del trabajo	12

CAPÍTULO I: PROBLEMÁTICA INVESTIGADA..... 15

1. Problema de investigación	15
1.1. Preguntas de investigación.....	15
1.2. Objetivo general	15
1.3. Objetivos específicos.....	16
1.4. Estado del arte. Investigaciones sobre la enseñanza del deporte en la Escuela.....	16

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS 21

PRIMER APARTADO: LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN COMPLEJA..... 21

2. La escuela como organización social donde los docentes de Educación Física actúan	22
2.1. La escuela como una organización específica	24
2.2. Los desafíos que la sociedad plantea a las escuelas de Educación Secundaria	27

SEGUNDO APARTADO: CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS EN CIENCIAS SOCIALES Y PARADIGMAS EN EDUCACIÓN FÍSICA..... 33

2.3. Concepciones epistemológicas en ciencias sociales	34
2.4. Perspectivas acerca de las concepciones epistemológicas en ciencias sociales	35
2.4.1. El pensamiento racionalista y técnico	36
2.4.2. El pensamiento humanista o reconceptualista	37
2.4.3. El pensamiento crítico radical	40
2.4.4. El pensamiento pos-moderno	41
2.5. El pensamiento epistemológico y los paradigmas en Educación Física	42

2.5.1. El paradigma biológico mecanicista en Educación Física	43
2.5.2. El paradigma pedagógico-humanista en Educación Física	45
TERCER APARTADO: CONCEPCIONES ACERCA DE LA RELACIÓN TEORÍA- PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA.....	48
2.6. Perspectivas a ser consideradas en las prácticas de enseñanza en Educación Física	48
2.6.1. Sobre la relación teoría y práctica	49
2.6.2. Los primeros antecedentes de la relación teoría y práctica	51
2.6.3. La concepción empírico-analítica de la relación teoría y práctica	52
2.6.4. La concepción hermenéutica de la relación teoría y práctica	53
2.6.5. La concepción crítica de la relación teoría y práctica	57
CUARTO APARTADO: LA CLASE COMO ESPACIO COMPLEJO DONDE INTERVIENE EL DOCENTE	60
2.7. La clase: algunas de sus características.....	60
2.8. Los dispositivos de intervención docente. Su importancia en las prácticas en acción	63
2.9. Las buenas prácticas de enseñanza. Consideraciones a tener en cuenta en Educación Física.....	73
CAPÍTULO III: ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ARGENTINA	80
PRIMER APARTADO: UNA PINCELADA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ARGENTINA	80
3. Los primeros momentos sobre los ejercicios físicos	80
3.1. Las prácticas de Educación Física en Argentina en el siglo XIX.....	82
3.1.1. La Educación Física en los Colegios Nacionales.....	83
3.1.2. La Educación Física en las Escuelas Normales.....	84
3.1.3. La Ley de Educación N°1.420 y la Educación Física	85
3.2. La Educación Física en Argentina en la primera mitad del siglo XX.....	87
3.2.1. Las organizaciones de la Educación Física escolar en la primera mitad del siglo XX..	88
3.3. La Educación Física en las Escuelas Secundarias en la Argentina en la segunda mitad del siglo XX	90

3.4. Las instituciones de formación docente en Educación Física en la Argentina en la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI.Sus momentos de crisis	92
SEGUNDO APARTADO: LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE ESCOLAR	95
3.5. Los orígenes del deporte. Su evolución hasta constituirse en contenido de la Educación Física escolar	95
3.6. El concepto de deporte	96
3.7. Características distintivas en la clasificación del deporte	98
3.8. El deporte en los clubes deportivos y en las escuelas. Dos lógicas diferentes	99
3.9. La estructura de los deportes en equipos y su enseñanza en la escuela	101
3.10. El deporte como contenido en las clases de Educación Física	109
CAPÍTULO IV: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	111
PRIMER APARTADO: ENFOQUE METODOLÓGICO	111
4. Tipo de investigación	111
4.1. Criterio de selección de los casos.....	113
4.2. Los escenarios.....	116
4.3. Instrumentos de investigación	117
4.3.1 Análisis documental	117
4.3.2. Entrevista	119
4.3.3. Observación	121
4.3.4. Registro fotográfico	123
4.3.5. Representaciones cartográficas	123
SEGUNDO APARTADO: LOS MARCOS LEGALES Y NORMATIVOS QUE GARANTIZAN LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	123
4.4. Constitución Nacional y Ley de Educación Nacional N° 26.206/2007	124
4.5. Constitución Provincial de Formosa y Ley General de Educación N° 1.613/2014.....	127
4.6. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física	130
4.6.1. Los lineamientos generales para el Ciclo Básico	130

4.6.2. Los lineamientos generales para el Ciclo Orientado.....	136
4.7. El Proyecto Educativo Institucional de la escuela N° 57	142
4.7.1. La re-significación del Proyecto Educativo Institucional	146
4.8. El diagnóstico del Proyecto Educativo Institucional de la escuela N° 30.....	147
4.9. El Proyecto Curricular del profesor de la escuela N° 57.....	150
4.10. El Proyecto Curricular del profesor de la escuela N° 30.....	160
4.11. El Proyecto Curricular del profesor de la escuela N° 67.....	168
4.12. El Proyecto Curricular de la profesora de la escuela N° 67	173
TERCER APARTADO: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES DE LOS PROFESORES QUE SE TOMARON COMO CASO	178
4.13. El caso de Alan. Su trayectoria de formación y actuación profesional.....	179
4.13.1. El discurso del profesor del caso Alan.....	183
4.14. El caso de Carlos. Su trayectoria de formación y actuación profesional	190
4.14.1 El discurso del profesor del caso Carlos	193
4.15. El caso de Brian. Su trayectoria de formación y actuación profesional	200
4.15.1 El discurso del profesor del caso Brian.....	203
4.16. El caso de Diana. Su trayectoria de formación y actuación profesional.....	208
4.16.1 El discurso de la profesora del caso Diana	211
CUARTO APARTADO: EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	216
4.17. Referencias históricas y actuales de la organización de la escuela N° 57	217
4.18. El barrio de la escuela de Alan y las organizaciones del entorno	220
4.18.1. Los accesos y los límites más inmediatos de la escuela de Alan	222
4.18.2. El aspecto externo del edificio escolar.....	223
4.18.3. El aspecto interno del edificio y la organización espacial	224
4.18.4. El patio de la escuela y el polideportivo donde actúa Alan	226
4.19. Los estudiantes del Ciclo Básico que actuaron con Alan	228
4.20. Las clases del profesor Alan, en el Ciclo Básico. Momentos previos	229

4.20.1. El momento inicial de las clases de enseñanza de los deportes	230
4.20.2. El momento de desarrollo de las clases de enseñanza de los deportes	233
4.20.3. El momento de cierre de las clases de enseñanza de los deportes	235
4.21. Los estudiantes del Ciclo Orientado que actuaron con Alan	240
4.22. Las clases del profesor Alan, en el Ciclo Orientado. Momentos previos	242
4.22.1. El momento inicial en las clases de enseñanza de los deportes	243
4.22.2. El momento de desarrollo de las clases de enseñanza de los deportes	246
4.22.3. El momento de cierre de las clases de enseñanza de los deportes	249
4.23. Referencias históricas y actuales de la organización de la escuela N° 30	253
4.24. El barrio de la escuela de Carlos y las organizaciones del entorno	255
4.24.1. Los accesos y los límites más inmediatos de la escuela de Carlos	257
4.24.2. El aspecto externo del edificio escolar	258
4.24.3. El aspecto interno del edificio y la organización espacial	259
4.24.4. El patio de la escuela y el polideportivo donde actúa Carlos	260
4.25. Referencias históricas y actuales de la organización de la escuela N° 67	261
4.26. El barrio de la escuela de Brian y Diana y las organizaciones del entorno	265
4.26.1. Los accesos y los límites más inmediatos de la escuela de Brian y Diana	267
4.26.2. El aspecto externo del edificio escolar	268
4.26.3. El aspecto interno del edificio y la organización espacial	269
4.27. El polideportivo donde actúan Brian y Diana	270
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	272
5. Síntesis de los contextos y casos	272
5.1. Respuestas a las preguntas de investigación	273
5.2. A modo de conclusión final	291
CAPÍTULO VI: EL RELATO AUTOETNOGRÁFICO	294
6. El proceso de construcción del proyecto, de ingreso al campo y la reunión de la información	294

6.1. La investigación en la E.P.E.S. N° 57	298
6.1.1. La recontextualización de la investigación en tiempo de pandemia	299
6.1.2. El trámite previo en la E.P.E.S. N° 30 en tiempos de pandemia	299
6.1.3. La investigación en la E.P.E.S. N° 30	300
6.1.4. La investigación en la E.P.E.S. N° 67	303
6.2. El análisis del material de campo y de la elaboración de las conclusiones	306
6.2.1. El análisis del material bibliográfico y la construcción de los fundamentos teóricos	306
6.2.2. Las conclusiones.....	308
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	310
ANEXO	319
INTRODUCCIÓN	321
PRIMER APARTADO: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE.....	322
Anexo N° 1. Consentimiento informado del Director de Educación Secundaria de la provincia de Formosa	322
Anexo N° 2. Consentimiento informado de los profesores que constituyeron los casos de Alan, Carlos, Brian y Diana.	323
SEGUNDO APARTADO: PROTOCOLOS	327
Anexo N° 3. Protocolo de análisis de documentos	327
Anexo N°: 4. Protocolo de entrevista a los profesores que constituyeron los casos	328
Anexo N° 5. Protocolo de entrevista a las Directoras.....	330
Anexo N° 6. Protocolo de observación del contexto y de la clase.....	331
TERCER APARTADO: ENTREVISTAS.....	333
Anexo N° 7. Entrevista al profesor que constituyó el caso de Alan	333
Anexo N° 8. Entrevista al profesor que constituyó el caso de Carlos	346
Anexo N° 9. Entrevista al profesor que constituyó el caso de Brian	357
Anexo N° 10. Entrevista a la profesora que constituyó el caso de Diana	367
Anexo N° 11. Entrevista a la Directora de la E.P.E.S. N° 57	375

Anexo N° 12. Entrevista a la Directora de la E.P.E.S. N° 30.....	381
Anexo N° 13. Entrevista a la Directora de la escuela N° 67	386
CUARTO APARTADO: CUADRO SÍNTESIS DE VOLCADO DE INFERENCIAS Y CONCLUSIONES	391
Anexo N° 14. Categorías de análisis, inferencias y conclusiones	391
QUINTO APARTADO: REGISTROS FOTOGRÁFICOS	396
Anexo N° 15. Escenario y polideportivo de la E.P.E.S. N° 57	396
Anexo N° 16. Escenario y polideportivo de la E.P.E.S. N° 30	398
Anexo N° 17. Escenario y polideportivo de la E.P.E.S. N 67, Sede Central	399
SEXTO APARTADO: CARTOGRAFÍA.....	400
Anexo N° 18. Ubicación de la EPES N° 57 y barrios de procedencia de los estudiantes	400
Anexo N° 19. Ubicación de la EPES N° 30 y barrios de procedencia de los estudiantes	401
Anexo N° 20. Ubicación de la EPES N° 67 y barrios de procedencia de los estudiantes	402

AGRADECIMIENTO

Hacer una tesis de Maestría es transitar un proceso complejo y posible que requiere, de parte de quien decide transitarlo y construirlo, dedicación, constancia y tiempo para la lectura y escritura, en las que siempre se procede recursivamente. Al mismo tiempo que sentir placer por lo que se está realizando, lo que no evita atravesar por estados de tensión emocional constante, pues en ella el autor deja su impronta acerca de su modo de conocer, hacer y vivir con otros, lo que transforma una construcción personal en algo colectivo.

Quiero agradecer a mi directora, la Dra. Liliana Olga Sanjurjo, quien como una hábil y sutil artesana fue orientándome con precisión en las lecturas, relecturas, escritura y reescrituras de este trabajo de investigación. A Oscar, Ricardo, Jorge y Roxana, quienes se dispusieron gentilmente a compartir sus experiencias sobre prácticas de enseñanza en los deportes en el contexto de las escuelas de Educación Secundaria. Fueron encuentros y entrevistas agradables y enriquecedoras que invitaban a continuar la conversación con cada uno de ellos, sin límites de tiempos. Al director de la Dirección de Educación Secundaria de la provincia de Formosa, quien instrumentó el medio para que pueda acceder a los escenarios y a las directoras de las escuelas de Educación Secundaria donde se llevó a cabo la investigación, por sus tiempos y amabilidad durante las entrevistas acordadas, como así también por la facilitación de los documentos solicitados. A Santiago por compartir sus experiencias docentes, a Guillermo y Miguel por estar dispuestos a facilitarme información cuando les necesité, a Hugo con quien comparto habitualmente conversaciones enriquecedoras sobre la mirada social y política de las prácticas deportivas, a los y las colegas y estudiantes con quienes compartí y comparto el trabajo cotidiano. A Daniela, Pablo y Alicia, los amores de mi vida, que apoyan, orientan y participan de mis proyectos profesionales, lo que le da un gusto particular y que terminan siendo siempre también proyectos familiares.

TÍTULO: Concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes en profesores de Educación Física en la Educación Secundaria.

INTRODUCCIÓN

1. Primeras expresiones

Aquí daré unas pinceladas de mi trayectoria personal y profesional en el ejercicio de mis cuarenta años en la docencia, porque ellas influyeron en la construcción de este trabajo de investigación.

Realizar la maestría y la tesis fue una decisión y desafío personal y profesional en el que me comprometí de cuerpo entero, sobre todo porque estudiar forma parte de mi proyecto de vida, igual que la familia que logré conformar. La docencia es lo que elegí como profesión, quizás porque algunos de mis maestros y profesores han dejado en mí huellas muy profundas con sus actuaciones.

Mis recuerdos de la niñez y adolescencia me llevan a pensar que siempre estuve relacionado con los juegos y deportes, pues la casa de mis padres estaba y sigue estando a tan solo una calle del único polideportivo que había en Pirané, una localidad de la provincia de Formosa. En ese espacio deportivo transcurría la mayor parte de las horas del día, jugando, mirando los juegos de otros niños y jóvenes e involucrándome en cuantas corridas había atrás de una pelota, sin importar la disciplina deportiva a la que correspondía. Al finalizar la Educación Secundaria tenía claro que deseaba estudiar Educación Física.

Lo hice en el Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Formosa, el que abrió sus puertas allá por el año 1.978 y yo era uno de los estudiantes de la primera promoción. Ahí me recibí de profesor de Educación Física para el Nivel Primario, luego de profesor para el Nivel Secundario de aquella época. A partir de ese momento y en forma ininterrumpida trabajé en jardines de infantes, escuelas primarias, secundarias, profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y en el profesorado de Educación Física de la ciudad de Formosa, donde lo hice durante veintiocho años hasta el año 2006. También integré distintos equipos técnicos de fútbol como preparador físico en torneos federales en diferentes clubes de la ciudad de Formosa, Paraná y San Miguel de Tucumán. Al mismo tiempo que trabajaba me recibí de Director Técnico en Fútbol e hice la Diplomatura de preparación Física en Deportes de Conjuntos, recorridos que evidencian mi inclinación por las prácticas deportivas.

Hacia el año 1.993 se promulgó la Ley Federal de Educación, la que modificó totalmente mi vida profesional y personal, pues las transformaciones que sugería me desafiaban a continuar en mi formación profesional. Para ese momento ya tenía conformada mi familia y mis deseos de retomar los estudios fueron muy fuertes, por lo que luego de recibir la conformidad y el apoyo de ellos, decidí ampliar mi visión sobre la educación, lo que desde ese momento se transformó en una educación continua, por lo que pasó a ser un proyecto familiar. A partir de esa decisión, estude y egresé como profesor en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior del Profesorado “Robustiano Macedo Martínez” de Nivel Terciario de la ciudad de Formosa, licenciado en Educación Física en la Universidad Nacional de Formosa, licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad de la Cuenca del Plata de la ciudad de Corrientes, y especialista en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Formosa, todos los recorridos con algunos años entre unos y otros.

Hacia el año 2.004 empecé a trabajar en la cátedra de Educación Física en el profesorado de Educación Especial, en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Formosa, donde concursé y soy profesor ordinario. También, hace tres años integro el equipo del Prácticas de la Enseñanza de la misma facultad, por lo que sobran motivos para continuar estudiando. Esta rápida pincelada sobre mi formación profesional, pone en evidencia mi permanente búsqueda y curiosidad sobre las rápidas y constantes transformaciones que ocurren en el campo de lo social, político, económico y tecnológico, las que impactan en la educación, la que considero es el motor que permite al ciudadano transformarse y transformar el entorno donde actúa. También, me dio la oportunidad de construir mis primeras tesis y participar de algunos trabajos de investigación con colegas de otros campos disciplinares, por lo que pude comprender, de alguna manera, el riguroso proceso que tenía que recorrer en este trabajo de investigación, al que le dediqué tiempo, lecturas, relecturas, escrituras y reescrituras, borradores y más borradores, como así también, construir y deconstruir procesos mentales, propios de este tipo de trabajo y que influyen en mi vida personal, familiar y profesional.

2. Formosa, lugar de la investigación

La provincia de Formosa se encuentra ubicada en la región Nordeste de la República Argentina y está atravesada, en su parte norte, por el Trópico de Capricornio que la ubica en la región subtropical del país. Limita al Norte y al Este con la República del Paraguay, al Oeste con la provincia de Salta y al Sur con la provincia de Chaco. Tiene la forma

aproximada de un rectángulo y una superficie de 72.066 km². Está dividida en nueve departamentos de los cuales el más importante es el Departamento Formosa donde se localiza la ciudad capital, lugar en que se llevó adelante esta investigación. Ella es el centro político, administrativo y cultural más importante de la provincia, como así también la ciudad más poblada, ya que según datos del INDEC (Censo 2.010) hace diez años contaba con 222.226 habitantes.

La ciudad de Formosa está construida, desde sus inicios, con un trazado en damero o cuadrícula, cada cuadra tiene 100 metros y constituyen los barrios que la conforman. El área céntrica está delimitada por la Avenida González Lelong al norte, Avenida Pantaleón Gómez al oeste, la Avenida Napoleón Uriburu al sur y al este por la ribera del río Paraguay. Esta fracción de la ciudad es la que se llama micro-centro en este trabajo. Cuenta con una plaza central desde los inicios de 1.913, la que lleva el nombre del General José de San Martín. La avenida 25 de mayo recorre toda el área micro-céntrica desde el puerto pluvial hasta la ubicación del cementerio Virgen del Carmen.

La ciudad siguió su curso de transformación, crecimiento y desarrollo sin detención durante todo el siglo XX y como parte de ese proceso se puede señalar que en torno a la plaza General San Martín, en el año 1.922 se crea la Escuela primaria Nacional N° 58 por Decreto Nacional N° 21.809/22, que junto a las unidades educativas nacionales N° 1, N° 2, N°3 y la N° 82 atienden la educación de los niños de lo que es hoy el micro-centro. En el año 2002, en el edificio de la Escuela N° 58 comienza a funcionar la escuela de Educación Secundaria N° 67, y es uno de los escenarios donde actúan dos de los profesores que conformaron parte de los casos que más adelante se presentarán.

La ciudad se expandió hacia el norte y oeste del área señalado, producto del aumento considerable de la población. La Ruta N° 11 llegaba a la ciudad y en el año 1.977 se habilita la Avenida Gendarmería Nacional, la que circunvala la ciudad de Formosa, para que los vehículos pesados no circulen por el centro de ella.

La ciudad siguió creciendo hacia el oeste de la avenida señalada, apareciendo en los años 80 la formación del barrio Liborsi y otros, que por la cantidad de niños en edad escolar se crea la escuela de Educación Primaria N° 445. Ello obligó a las autoridades educativas a crear en 1.997 la escuela de Educación Secundaria N° 57, con edificio propio, la que fue escenario donde actúa uno de los profesores que conformó otro caso.

La expansión de la población creció considerablemente en la década de los 80, agregándose a esa circunstancia la crecida del río Paraguay, en 1.983, que inundó amplios sectores en los alrededores de la ciudad, obligando al gobierno a reubicar a familias enteras

en lugares de relieve más alto, eligiéndose amplios sectores al norte del riacho Formosa, que pasó a conocerse como Circuito Cinco con la conformación de diferentes barrios. Estos fueron ocupados por muchas familias inundadas y provenientes del interior de la provincia, lo que obligó al gobierno a crear escuelas de Nivel Inicial, Nivel Primario y de Nivel Medio para llenar las necesidades educativas de niños y jóvenes. Surge así, entre otras, la Escuela de Educación Secundaria N° 30, la que conformó el escenario donde actúa otro de los profesores que constituyó otro de los casos.

3. Motivos que movilizaron la construcción de la investigación

Esta investigación se contextualiza en el campo de la educación, más precisamente en Educación Física, entendida como una disciplina pedagógica cuyas líneas teóricas están vinculadas con las Ciencias de la Educación. Está relacionada con las concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes en los profesores de Educación Física de las escuelas de Educación Secundaria de la ciudad de Formosa, a las cuales se pretende comprender.

Es necesario considerar que esta disciplina se ha caracterizado tradicionalmente por ser eminentemente práctica, pero que en la dinámica de las transformaciones socio-políticas y educativas ha trascendido esta dimensión hacia lo cognitivo y socio-afectivo. Por lo que estudiar la práctica de enseñanza en los deportes escolares, estableciendo redes multidimensionales y multidisciplinarias, puede resultar atrapante y enriquecedor para los que ejercen la profesión docente como profesores de Educación Física, sobre todo, con propósitos de comprender más y mejor las prácticas profesionales que ellos ejercen.

El motivo que movilizó la realización de esta investigación surge de los años de ejercicios en la profesión en los distintos niveles del sistema educativo, pero en esta oportunidad, centrada particularmente en la Educación Secundaria. Porque muchas veces no he encontrado respuestas a diferentes planteos personales y otros compartidos con colegas sobre los procesos que ponemos en práctica cuando enseñamos contenidos relacionados con los deportes y los factores que intervienen en ella. Algunos de los interrogantes tienen que ver con ¿Qué enseñamos en las clases de deportes en la escuela de Educación Secundaria: la técnica de los fundamentos específicos y gestos corporales del deporte? ¿A resolver situaciones problemáticas donde intervienen el cuerpo, la acción motriz y el elemento utilizado? ¿La táctica y características de los juegos deportivos o de los deportes con reglas institucionalizadas? ¿Qué lógicas utilizamos en las prácticas de las enseñanzas de los

deportes -las escolares, las del club deportivo-? ¿Cómo hacer para que todos los estudiantes participen en las clases de Educación Física practicando deporte con propósitos inclusivos sin discriminar por habilidades? ¿Cómo es considerada la diversidad en las prácticas de enseñanza de los deportes? Estos y otros interrogantes, podrían ser comprendidos si se los analizan desde las perspectivas de los enfoques epistemológicos de la educación que subyacen en los paradigmas de esta disciplina pedagógica.

Esta investigación, está basada en un enfoque cualitativo con característica hermenéutica, porque se propuso a través de observaciones de clases de Educación Física, análisis de documentos y entrevistas a docentes de la especialidad, comprender las formas en que se manifiestan las concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes que proponen en la Educación Secundaria los profesores de Educación Física en la ciudad de Formosa.

4. La organización del trabajo

La organización de esta tesis de maestría, comenzó con el proyecto de investigación, el que fue aprobado en el Taller de Tesis I y luego tuvo algunas reconsideraciones por parte de mi directora de tesis para empezar su ejecución. Allí me di cuenta que empezaba a recorrer un camino dinámico y cambiante, por lo que la producción final tuvo constantes transformaciones en su organización, lo que le dio el carácter flexible, abierto y en permanente construcción hasta el momento de esta presentación.

Ella consta de seis capítulos. El primero, hace referencia a la problemática investigada, el que está relacionado con la formulación del problema de investigación, las preguntas orientadoras que guiaron el proceso investigativo, los objetivos generales y específicos que orientaron el trabajo y los antecedentes de investigaciones sobre la enseñanza de los deportes en la escuela, el que constituyó el estado del arte.

El segundo capítulo está dedicado a los fundamentos teóricos de la investigación, el que se compone en cuatro apartados. El primero tiene que ver con la escuela como organización específica y compleja donde se llevan adelante las prácticas de enseñanza. El segundo está referido a la caracterización de las concepciones epistemológicas en ciencias sociales y los paradigmas que predominan en la Educación Física escolar, la que es entendida como una disciplina pedagógica. El tercero está relacionado con las diferentes perspectivas de la relación entre la teoría y la práctica, las que necesitan ser consideradas en las prácticas de enseñanza de Educación Física como praxis, pues siempre están presentes en ellas y

forman parte de su fundamentación y soporte. El cuarto comprende a la clase como espacio complejo donde interviene el docente a través de diferentes dispositivos, los que se tornan relevantes en las clases y que son necesarias ser consideradas en las buenas prácticas de enseñanza por los docentes de Educación Física.

El tercer capítulo está relacionado con los antecedentes de la Educación Física en la Argentina y considera dos subtítulos. En el primero se explicitan los antecedentes de la Educación Física en la Argentina, en el que se caracterizan estas prácticas y describen los marcos legales que le dieron origen como prácticas escolares. En el segundo, se hace una pincelada de la evolución de los deportes como contenido escolar, las características distintivas y las lógicas de su enseñanza.

El cuarto capítulo, aborda el proceso de investigación llevado adelante. Este posee cuatro subtítulos. En el primero, se manifiesta el enfoque metodológico de la investigación, los criterios de selección de los casos presentados, las características de los escenarios donde se llevó adelante la investigación y los instrumentos de recolección de la información utilizados. En el segundo, se describen y analizan los marcos legales y normativos que garantizan las prácticas de Educación Física en el ámbito escolar y en las escuelas de Educación Secundaria en particular. En el tercero, se analizan las prácticas de enseñanza de los deportes de los profesores que se tomaron como casos, fundamentalmente la trayectoria de formación y actuación profesional y el discurso sobre sus prácticas de enseñanza. En el cuarto, se contempla el contexto de los escenarios en el que se describen y analizan las referencias históricas y actuales de las organizaciones escolares: el barrio de las escuelas, los aspectos externos e internos de los edificios escolares, la organización espacial, los patios y los polideportivos donde actúan los docentes de cada uno de los casos. Además, se describen y analizan las clases de enseñanza de los deportes del profesor que constituyó el caso Alan en un grupo deportivo en el Ciclo Básico y otro en el Ciclo Orientado. Estas observaciones se realizaron antes de la pandemia COVID 19, por las que son las únicas llevadas adelante. Debido a esta afectación mundial el proceso presencial de las observaciones no se pudo llevar adelante en los otros tres casos correspondientes a Carlos, Brian y Diana, ya que las prácticas presenciales fueron suspendidas durante el ciclo lectivo 2.020.

El quinto capítulo corresponde a las conclusiones. En donde se pone énfasis en el contexto y los casos de los profesores, se responden a las preguntas de investigación y se realiza una síntesis a modo de conclusión final.

El sexto capítulo presenta el relato autoetnográfico en donde se explica el proceso de construcción del proyecto de investigación, de ingreso al campo y la reunión de la

información. Además el proceso de análisis del material de campo, de las bibliografías utilizadas, la construcción de los fundamentos teóricos y la elaboración de las conclusiones.

CAPÍTULO I: PROBLEMÁTICA INVESTIGADA

En este capítulo se presenta la estructura formal del trabajo de investigación, la que guió su construcción y permitió elaborar procesos descriptivos, de análisis, interpretaciones e inferencias, las que favorecieron la construcción de cada capítulo de este trabajo.

1. Problema de investigación

¿Cuáles son y cómo se manifiestan las concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes, llevadas a cabo por los profesores de Educación Física en Educación Secundaria de la ciudad de Formosa?

1.1. Preguntas de investigación

- ¿Qué concepciones epistemológicas sostienen los profesores de Educación Física en sus proyectos curriculares relacionados con los deportes?
- ¿Qué estilos de intervenciones utilizan en las clases de enseñanza de los deportes?
- ¿Cuáles son los discursos más frecuentes que sostienen en las prácticas?
- ¿Cómo influyen en las prácticas de enseñanza de los deportes las matrices de formación profesional y las experiencias en la profesión?
- ¿Cuáles son los procesos reflexivos que realizan los profesores de Educación Física en las prácticas de enseñanza de los deportes?
- ¿Qué importancia otorgan al trabajo interdisciplinario en la enseñanza de los deportes y cómo son manifestados en la práctica?
- ¿Qué factores del contexto condicionan el proceso de enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física?

1.2. Objetivo general

Comprender qué concepciones epistemológicas subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes por parte de los profesores de Educación Física de Educación Secundaria de la ciudad de Formosa y cómo se manifiestan.

1.3. Objetivos específicos

- Reconocer las concepciones epistemológicas que subyacen a los proyectos de enseñanza de los deportes de los profesores en Educación Física.
- Identificar los estilos de intervenciones que utilizan en las clases de enseñanza de los deportes y caracterizarlos.
- Analizar los discursos más frecuentes que sostienen en las prácticas.
- Analizar las matrices de formación profesional, las experiencias en la profesión y su influencia en las prácticas de enseñanza de los deportes
- Conocer los procesos reflexivos que realizan los docentes antes, durante y después de las prácticas de enseñanza de los deportes.
- Conocer la importancia que otorgan al trabajo interdisciplinario en los procesos de enseñanza de los deportes, y cómo se manifiestan en las prácticas.
- Analizar factores del contexto que condicionan las prácticas de enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física.

1.4. Estado del arte. Investigaciones sobre la enseñanza del deporte en la Escuela

En este apartado se presentan referencias conceptuales de investigaciones que abordaron diferentes aspectos relacionados con la problemática que se presenta en este estudio, porque sirven de antecedentes de la presente producción. Entre ellos se pueden mencionar investigaciones sobre los enfoques epistemológicos en Educación Física, en nuestro país y en el extranjero y tesis de doctorados relacionados con las concepciones de cuerpo.

La investigación de Peñeñory M. F y Torres Mata C.A (2.013), quienes en su Tesis sobre “Las concepciones epistemológicas de los profesores de Educación Física en sus propuestas de enseñanza en la Cátedra de Prácticas Docente IV del Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba”, hacen una interesante reseña histórica de la Educación Física en el Sistema Educativo Argentino. Otro concepto que se tiene en cuenta es la relación teoría-práctica y las concepciones de Educación Física Higienista, Militarista, Competitivista, Psicomotricista, Pedagógicista y Crítico Social, que mencionan las autoras.

Otra investigación que se considera es la de Herrera Toro D.F. (2.011) de la Universidad de Antioquía – Colombia. En su estudio sobre “Un análisis a los problemas

epistemológicos de la Educación Física”, plantea los principales problemas epistemológicos, pedagógicos y didácticos de la Educación Física. De esta producción se tiene en cuenta la perspectiva hermenéutica del estudio, la diferenciación del cuerpo biológico y simbólico, dando a este último el sentido que tienen las experiencias corporales desde el enfoque sociocultural. También plantea un interesante análisis etimológico del concepto epistemología y su contextualización en el ámbito de la Educación Física.

Se toma de la investigación que se cita en el párrafo anterior, la variedad de nombres con la que se designó a la disciplina en su devenir histórico y la ausencia de claridad del objeto de estudio, lo que ha generado problemas de corte epistemológico. Se toma la idea de *educación a través del movimiento* que propone el autor porque sostiene la formación en valores, la socialización en general y la adquisición de competencias sociales, como así también el control de los impulsos agresivos, lo que le da sentido al movimiento en el ámbito escolar. La *interdisciplinariedad* que propone también es considerada. Aquí menciona a la Pedagogía como inseparable de la Educación Física y la importancia de los aportes de la antropología, psicología, filosofía, medicina y sociología para darle rigurosidad al saber específico de la disciplina.

Además, se tendrá en cuenta la diferenciación que hace sobre dos conceptos de relevancia, como son los de *movimiento* y *motricidad*. Para referirse al primero sostiene “...es una condición vital que compartimos los seres vivos, que nos permite aprender, a sobrevivir y dar respuestas intuitivas”. Del segundo “...es la vivencia del cuerpo en el espacio y en el tiempo, tiene una intención, un propósito que se relaciona con la conciencia del propio cuerpo, con la sensibilidad, la expresividad, la comunicación y el autoconocimiento”(2.011: 1).

También se toma de la investigación analizada, la idea de *praxis* como reflexión sobre la acción, como un análisis crítico de los profesores sobre sus propias prácticas para comprometerse con ella, para comprender desde el contexto y atender las realidades imprevisibles y diversas de los estudiantes.

Otro trabajo de investigación considerado es el de Hernández Navarro y Tibabuzo (2.013) de la Universidad Libre de Bogotá, Colombia. En el estudio sobre “Enfoques epistemológicos de la Educación Física: una propuesta pedagógica y de gestión curricular de análisis para los programas de formación de licenciados en educación física en la ciudad de Bogotá”, los autores, en el apartado “La Educación Física y su evolución en los últimos tiempos” (p:38); demuestran las propuestas contestatarias a las concepciones tradicionales de educación que se venían imponiendo hasta mediados del siglo XX y que también se veían

expresadas en Educación Física; resaltando la importancia que tiene esta disciplina pedagógica en el desarrollo y formación de la persona, no solo en el contexto educativo, sino también en el contexto social en que se llevan las prácticas. Proponen que ante la diversidad de concepciones y posiciones sobre Educación Física se generen espacios de reflexión para una consolidación epistemológica de la misma.

Presentan varias definiciones de este campo del conocimiento que es tenido en cuenta en el trabajo que propongo. Mencionan a Cagigal (1.998) para decir “La educación física sería el arte, ciencia, sistema o técnicas de ayudar al individuo al desarrollo de sus facultades para el diálogo con la vida y consiguiente cumplimiento de su propio fin, con especial atención a su naturaleza y facultades físicas” (p:39). A Freeman (1.982) quien menciona a Barrow (1.997) para expresar: “La Educación Física debe definirse como educación a través de la actividad jugada como los deportes, el ejercicio, y la danza,” “Educación Física es toda tarea y la ciencia establecida alrededor del hecho de educar con el empleo del movimiento, el cuerpo, las capacidades psicomotrices. Dentro de todo ello se engloba el enfoque educativo del deporte” Cagigal. (1.981) “La Educación Física, definida y ubicada como una joven ciencia de la Educación, que educa por y a partir del movimiento...” López, (1.984) en Rió y Rosa, (1.989) “Mediante este nombre se conoce la disciplina normativa que, formando parte de las ciencias de la educación, se ocupa de llevar a cabo un determinado proyecto educativo a través de contenidos (actividades y saberes) y estrategias metodológicas específicas, que tiene en la corporeidad su referente óntico”. Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte (1.999) “La Educación Física se concibe como una disciplina pedagógica que, al realizarse como práctica social, incide en la constitución de la corporeidad y motricidad de los sujetos, en forma contextualizada, como contribución a su formación y en armonía con el ambiente”. Entre otras definiciones. El término de Educación Física desde la FIEP (Federación Internacional de Educación Física) (2.000) es sostenido “...como derecho de todas las personas, es un proceso de Educación, sea por vías formales o no formales, que al interactuar con las influencias culturales y naturales de cada región e instalaciones y equipamiento artificiales adecuados; que al utilizar actividades físicas en la forma de ejercicios gimnásticos, juegos, deportes, danzas, actividades de aventura, relajamiento y otras actividades de ocio activo, con propósitos educativos; que al objetivar aprendizajes y desarrollo de habilidades motoras de niños, jóvenes, adultos y ancianos, aumentando sus condiciones personales para la adquisición de conocimientos y actitudes favorables para la consolidación de hábitos sistemáticos de práctica física; que al promover una educación efectiva para la salud y ocupación saludable del tiempo libre y del ocio, se constituye en un

medio efectivo para la conquista de un estilo de vida activo de los seres humanos”. Desde el lineamiento curricular del MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2.000) de Colombia, se permite elaborar un concepto de Educación Física como práctica social, como disciplina del conocimiento, como disciplina pedagógica y como derecho del ser humano que la fundamentan como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social a través de la actividad física, recreativa y deportiva para contribuir al desarrollo del ser humano en la multiplicidad de sus dimensiones” (p:36).

Otra investigación que orienta a ésta es la realizada por Ron (2.018) de la Universidad Nacional de la Plata, en su Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, cuyo título es “*Nociones de cuerpo educado en la formación superior. El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNL (2.000-2.017)*”. En esta producción, en el apartado 2.3 “*Con respecto a la historia de la Educación Física argentina. Estudios, investigaciones y la producción de conocimiento*” (p:18) el autor hace un importante recorrido histórico de la constitución de la Educación Física como disciplina pedagógica, sus vicisitudes, encuentros y desencuentros hasta insertarse en el ámbito escolar. Abarca el periodo del siglo XIX hasta la actualidad, recurriendo a los escritos Saraví Riviere, publicados por el Instituto Nacional de Educación Física “Dr. Enrique Romero Brest”, entre otros. Describe y profundiza el camino recorrido haciendo una importante historización.

También se considera lo planteado en su hipótesis de investigación (p:30) sobre la pluralidad de discursos relacionado con el cuerpo educado que circula en diferentes comunidades discursivas. Entre ellas plantea la *formación discursiva biomédica*, sustentada en las ciencias naturales y provenientes desde la anatomía, fisiología, ginecología, antropometría y que tiene que ver con el cuerpo como instrumento, aislado; la *formación discursiva pedagógica-sicológica*, sostenida por las ciencias sociales y apoyadas en la pedagogía, psicología, historia, sociología y referido al cuerpo como medio de comunicación, social, histórico y político, la *formación discursiva desde el propio campo disciplinar de la Educación Física*, que sin dejar de sostener los discursos anteriores considera la idea del cuerpo educado sostenido desde las diferentes asignaturas del plan de estudios del profesorado y licenciatura de la Universidad de la Plata. Allí el Ron (2.018:419) menciona a “...cuerpos disponibles, cuerpos sensibles, cuerpos investigados, cuerpos plurales, cuerpos acrobáticos, para uso social, cuerpo problema, cuerpo estético, entre otros, que son contruidos en distintos entramados. Menciona también al cuerpo educado relacionado con el aprendizaje motor, la gimnasia, con el deporte como recorte de la cultura. Reconoce el cuerpo educado de la lógica educativa escolar, el cuerpo para el uso social; el cuerpo educado desde

la construcción normativa y legal, protegidos por discursos logrados en otras disciplinas y transpuestos en forma directa a la Educación Física” El autor sugiere que: “...el grado de diversidad y heterogeneidad es amplio, variado y complejo que entrelaza y conjuga maneras y prácticas distintas, por momentos ininteligibles” (p:419).

Otros términos tenidos en cuenta son los de *práctica* y *discurso*. Aquí Ron presenta varias definiciones de los mismos y se explora en conceptualizaciones. Presenta a la *práctica* como un término polisémico que tiene varios significados. Lo plantea por un lado como acción, habilidad, actividad o experiencia de hacer algo de manera continuada y en relación a ciertas reglas que permiten resolver problemas. Por otro lado, presenta la idea de práctica relacionada con la teoría, como instrumento de reflexión para construir conocimiento.

En relación al *discurso*, luego de analizar conceptualizaciones de varios autores, clasifica al mismo en *informativo*, *valorativo*, *incitativo* y *sistémico*. Para referirse al discurso *informativo* sostiene que: “Son aquellos signos utilizados para informar y que son causa de que alguien actúe, como si algo hubiera tenido, tuviera o fuera a tener ciertas características. El discurso *valorativo*, cuando se usan signos de modo que causan un comportamiento preferencial en alguien. El discurso es *incitativo* cuando se producen los signos de suerte que se suscitan modos más o menos específicos de responder algo. El discurso es *sistémico* cuando se producen los signos para organizar una conducta que otros signos tienden a provocar. Cuando los signos de los cuatro tipos son adecuados son convincentes, efectivos, persuasivos y correctos”. (p:55).

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo está organizado en cuatro apartados con el propósito de ordenar los conceptos y teorías presentadas por diferentes autores, las que fueron analizadas para ser utilizadas como marcos teóricos de esta investigación. En el primero se abordan aspectos relacionados con las instituciones en general, como una construcción social e histórica y la escuela en particular, como una organización específica por su función en la sociedad, como así también los requerimientos que hace esta sociedad a la organización escolar, más precisamente a la Educación Secundaria. En el segundo se presentan las concepciones epistemológicas en ciencias sociales con el propósito de diferenciar distintas líneas de pensamientos, en diferentes momentos históricos y sociales, los que influyeron e influyen en el campo de la formación docente, como así también los paradigmas que atraviesan las prácticas de enseñanza de los profesores de Educación Física, cuyo espacio disciplinar está comprendido dentro de las ciencias de la educación. El tercero trata sobre las diferentes perspectivas epistemológicas de la relación teoría y práctica desde la mirada de distintos autores. Se definen ambos conceptos y se presentan las primeras relaciones sin pretender realizar una historización sobre las mismas, ya que éstas se fueron transformando con el tiempo y con las relaciones sociales y se destaca el carácter dialógico que genera la praxis en dicha relación. El cuarto, está relacionada con la clase como una dimensión de la organización escolar caracterizada por su complejidad e incertidumbre y en donde se produce el encuentro entre el docente, el contenido y los estudiantes en una relación interactiva, mediante diferentes dispositivos de intervención que los docentes utilizan para comunicarse, organizar las dimensiones espaciales, temporales y actuar en la clase. Por último, se hace referencia a las buenas prácticas de enseñanza, desde la perspectiva de diferentes autores, su valor y significado en la formación y educación de los estudiantes.

PRIMER APARTADO: LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN COMPLEJA

Aquí se diferencia la institución como objeto cultural y la escuela como organización específica, donde la de Educación Secundaria representa una construcción social de la modernidad, la que interactúa e influye en la sociedad y ésta en la organización educativa, por lo que entran en tensión, sobre todo, porque las representaciones que se tienen de la escuela y los desafíos que proponen las sociedades, fueron cambiando histórica y socialmente.

2. La escuela como organización social donde los docentes de Educación Física actúan

En este apartado se hará referencia a aspectos, características y definiciones referidas a las instituciones, para luego centrar la atención en la escuela como institución específica. Para ello se toma como referencia escritos de autores y conceptos provenientes del diccionario de La Real Academia Española. Los mismos son de importancia porque se presentan y analizan las características del escenario donde los docentes en general y los profesores en Educación Física en particular actúan y porque tienen incidencias en las prácticas de enseñanzas que ellos ejercen. Siguiendo a Fernández (1.998:17) se sostiene que:

Una institución [...] es un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo, o a la concreción de las normas-valor de establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.

Desde esta perspectiva las instituciones son construcciones sociales e históricas que representan ciertos valores de la sociedad donde se constituyen con propósitos de conservar o establecer nuevas normas para la conservación de la cultura, como así también, la de regular las interacciones interpersonales y grupales y las actuaciones individuales.

La misma autora plantea que los sujetos sociales nos constituimos como tal desde el nacimiento y en el transcurrir de la vida por medio de una trama de relaciones pautadas por instituciones de diferentes niveles de generalidades, y que en el proceso de socialización primaria y secundaria se construyen subjetividades y representaciones que accionan como regulador interior en las personas para responder a las normas y valores culturales de la sociedad donde convivimos. Transgredir las normas y valores reguladores del sistema social significa entrar en una zona de riesgo o peligro que se manifiesta en culpa en quien lo transgredió, pues queda en evidencia ante la comunidad a la que pertenece y corre el riesgo de ser señalado y hasta separado del grupo al cual pertenece. Fernández considera que las instituciones,

...funcionan como un código, que, por su capacidad de proponer significados establecidos, permite orden y concierto en la masa del estímulo social. Violar los marcos que establecen las instituciones, desviarse de ellas, contestarlas críticamente, no acarrear sólo el riesgo del castigo externo e interno de la autoridad. Significan, además, correr el peligro de ser desmembrado del cuerpo grupal y también (y peor aún) de derivar hacia una posición irreversible de extranjero (ese que queda despojado de poner organización y atribuir sentido a los estímulos sociales). Cuando el poder regulador de las instituciones internalizadas fracasa, el conjunto ejerce su poder de vigilancia y castigo a través de las formas sociales encargadas de la protección de lo establecido. (1.998:18).

Desde esta perspectiva, claramente se puede percibir el propósito regulador, de control, orden y homogeneidad como función de lo institucional, en un contexto comunitario, social y políticamente heterogéneo, pero que de alguna manera la debe regular pues los sujetos sociales que conviven con ellas, lo hacen desde sus propias ideologías, sus experiencias cotidianas y sus propios fines; los que de alguna manera deben ser regulados, no solo para satisfacer a los sujetos sociales sino también para que en la diversidad de la que forman parte, sean reconocidos y valorados. En esta última línea de pensamiento, también Fernández plantea que el conjunto social no es homogéneo y se reconstruye permanentemente en el tiempo, por lo que en él:

...los grupos y diferentes sectores que la constituyen buscan ganar [...] más espacios [...] más poder para manipular cosas y personas, más acceso a conocimientos y secretos [...] más derechos, lo que genera [...] tensiones entre los diferentes grupos y sectores con diferente posición respecto de esos derechos especiales. (1.998:19).

En la tensión señalada se puede percibir el microclima y la micropolítica de lo institucional en que los diferentes actores construyen y reconstruyen los espacios de poder, sus relaciones, actuaciones y significados. Por otro lado, según la misma autora:

Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta – los establecimientos institucionales- definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que, por jugarse las tensiones antes señaladas, el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento. Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan. De hecho, tienen en el concierto social un grado relativo de autonomía que les permite especificarse y diferenciarse como un ámbito capaz de generar una cultura singular. (1.998:19-20).

También el Diccionario de la Lengua Española se ocupó en definir el concepto de institución y dice al respecto que etimológicamente deriva del latín: “institutio, onis” y se refiere a “...establecimiento o fundación de algo. Cosa establecida o fundada. Organismo que desempeña una función de interés público especialmente benéfico o docente...”

Además, una institución puede ser cualquier tipo de organización humana, que implica relaciones estables y estructuradas entre las personas, las que se mantienen en el tiempo, con el fin de cumplir una serie de objetivos explícitos o implícitos, lo que supone que lo institucional está vinculado con relaciones comunicativas más o menos permanente entre los sujetos y tiene propósitos definidos que pueden o no estar expresados, pero que los contempla a quienes participan de él.

Al mismo tiempo implica actuaciones, hábitos y costumbres de sujetos que comparten los mismos valores y representaciones que los motiva permanecer en él, pero que están normados en marcos legales y morales que se expresan en reglas formales e informales a la vez, que deben ser cumplidos por los diferentes actores. Al mismo tiempo, estas reglas pueden expresar diferentes jerarquías, funciones y responsabilidades que deben ser respetadas para el funcionamiento de la institución.

Esto coincide con Fernández (1.998) en que las instituciones surgen como respuesta a necesidades sociales de una población y que implica relaciones de poder entre individuos o grupos. La presentación hecha hasta aquí puede resultar interesante como introducción a la organización específica que es la escuela.

2.1. La escuela como una organización específica

En este apartado se focaliza la atención en la escuela como una organización particular por su función social, política y cultural la que será presentada y analizada a continuación.

Fernández expresa que:

La institución universal Escuela es el resultado de la especialización- en un tipo particular de establecimiento- de una parte, de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja. Cada escuela específica es el ámbito que concretiza, a nivel singular, una norma o modelo de tipo universal: el vigente en nuestra cultura. (1.998:26).

También sostiene que en las representaciones colectivas sobre la escuela se encuentran rasgos relacionados a la institución universal, como así también a las experiencias personales de los diferentes sujetos con ella. Algunos de esos rasgos generales son:

- existencia de un ambiente artificial en el que, parcial o totalmente- en unidades de tiempo diferenciadas- se aíslan algunas personas.
- diferenciación de estas personas, cuando no por edad cronológica, siempre por la edad social en un área específica; en adultos maduros- sabios y jóvenes- inmaduros-ignorantes.
- asignación de roles específicos a cada uno de los grupos así diferenciados en un proceso de intercambio destinado a garantizar que el segundo grupo adquiera ciertos rasgos importantes para la comunidad.
- recorte de un conjunto de información, saberes, modos de valorar y percibir la realidad, que se convierten en materia de intercambio entre adultos y jóvenes sociales y en el vehículo a través del cual se supone que los últimos adquirirán los rasgos deseados.
- Conjunto de imágenes de alto contenido emocional que expresan la síntesis de la experiencia con las características anteriores y se acompañan de la sensación de estar en un “orden normal” (“Esto es la escuela).

- Algún conjunto de indicadores de la existencia de una trama simbólica en la que están presentes como temas dramáticos significaciones estructuradas alrededor de la figura del maestro: el discípulo, el conocimiento y el camino de acceso a este último. (1.998:26-27).

Estos rasgos que plantea Fernández se manifiestan con mayor o menor fuerza en las escuelas de nuestro país y activan un fuerte componente emocional y de sentimientos en los sujetos que asisten a ella, los que terminan estableciendo a veces, encontradas relaciones entre los sujetos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje, el objeto de conocimiento y la propia escuela. Esto puede resultar interesante en el momento de analizar las huellas que dejan las prácticas de enseñanza en las escuelas de Educación Secundaria e intentar comprender las representaciones, significados y sentidos que construyen los sujetos en los diferentes procesos y acontecimientos escolares.

La misma autora, diferencia otros rasgos, entre los que se mencionan el espacio material y edilicio que contempla la fachada, los caminos de accesos, los espacios de circulación, de reunión, el aula, sus rutinas que las hacen particulares, el tiempo de fundación. Pues, cuando más tiempo de relación lleva la escuela con la trama social, más fuerte son las huellas que marcan a los estudiantes y docentes, como así también en el estilo de comunicación que establecen los diferentes actores. También Skliar aporta a estos rasgos al decir que:

La impresión más fuerte...de la educación moderna de Occidente no ha sido otra cosa que un persistente proceso de naturalización de sí misma, de sus necesidades, su funciones, sus tareas, sus tiempos, sus espacios, sus estructuras, su organización, su arquitectura, su origen y su porvenir: como si educar fuera un hecho que por sí mismo exime de mayores reflexiones; ya está dado, su necesidad es indiscutible y toda duda al respecto forma parte de la fragilidad o necesidad intelectual. (2.019:29).

Sin embargo, Fernández (1.998) considera que como la fundación de la escuela es más reciente, se puede percibir un estilo de gestión más cercano con la comunidad; su relación, dinámica y comunicación interna y externa se encuentran en procesos de construcción, por lo que el proyecto institucional cobra relevancia.

Los rasgos que se presentan en última instancia pueden resultar de fundamental importancia si se pretende analizar en la organización escolar: las características de la distribución espacial, las relaciones de poder y la ideología dominante que ellas expresan, la micro-política institucional, describir los accesos externos que facilitan o dificultan el ingreso y salida de los estudiantes a las escuelas, aspectos sociales y económicos donde está ubicado el establecimiento, los que las diferencia en sus modos de ser y hacer a una institución de otras.

Estos planteos presentados por Fernández permiten el siguiente interrogante: ¿Cómo es posible entender a la escuela de Educación Secundaria y a lo que sucede en ella?

La actual escuela de Educación Secundaria es una construcción social de la modernidad y lo que ocurre en ella en cuanto a organización, dinámica y conocimiento, puede ser comprendida siguiendo la lógica de la teoría de los sistemas, los cuales pueden ser percibidos, pero no pueden ser separados. Pues cada sistema interactúa con otro y se influyen recíprocamente. Esto tiene que ver con las expresiones de Morín, quién manifiesta que el todo está en las partes y las partes en el todo. Considera que: “El todo tiene cualidades que no se encuentran en las partes si éstas se separaran las unas de las otras, y ciertas cualidades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo”. (1.999:15). También Romero expresa que:

Los sistemas escolares modernos, como sistema de estilo fabril de educación de masas, fueron diseñados a partir de una estructura jerárquica y piramidal que aseguraba el control, dividía a los alumnos por grupos de edad, les impartía un currículum estandarizado a través de unos métodos expositivos y de trabajo individual, poniendo como protagonista al docente [...] en efecto, el modelo escolar que perdura en nuestros días corresponde a la escolarización masiva que marchó de la mano de la Revolución Industrial [...] Con el tiempo, las escuelas fueron adquiriendo las señas de identidad de las instituciones modernas: departamentalización y burocratización, y también se volvieron predecibles, estables y cómodas. Pero la estabilidad y la comodidad que brinda la rutina y la estandarización son incompatibles con la realidad de un mundo cambiante, cada vez más impredecible. (2.004:19-20).

En estas apreciaciones de Romero se percibe que la escuela como parte del sistema educativo replica una organización y funcionamiento que tiene que ver con el sistema económico-social, por lo tanto, externa a ella, y con el acompañamiento en la organización del Estado Nacional, en su momento. Por otro lado, se percibe claramente que la propuesta curricular y las prácticas de enseñanza de los docentes se alinearon siguiendo la corriente positivista, que se caracterizaba por la homogeneidad, la rutina, la unidireccionalidad, el mecanicismo, el control, el rendimiento, la burocracia, el método único, y la formación de los sujetos para el mundo del trabajo de una vez y para siempre, la que se corresponde con una sociedad estática. Esta forma de mirar a la escuela secundaria dentro del sistema educativo da como resultado actuaciones de docentes y estudiantes que tienen que ver con la reproducción social, vinculada con el funcionalismo pedagógico y nula mirada de lo que ocurre hacia el interior de la escuela, para analizarla y acompañar los procesos de transformaciones actuales, que se caracterizan por ser vertiginosos y que se dan en los sistemas políticos, sociales, económico, cultural y en el tecnológico. La escuela desde esta perspectiva es una escuela estática, que al decir de Barnett (2.001) se constituye en una escuela en la sociedad y no una

escuela de la sociedad que acompaña y se transforma para producir y transformar su propia comunidad. Sin embargo, Romero sostiene que con:

El advenimiento de una sociedad posindustrial, poscapitalista, posmoderna, sociedad en red se encuentra el concepto “sociedad del conocimiento” [...] elemento central de las transformaciones que se están sucediendo: el uso intensivo del conocimiento como factor primordial de producción. De esta manera la sociedad del conocimiento supone nuevas condiciones sociales, políticas y económicas que redefinen el sistema de valores en que se asentaba la modernidad y presenta nuevos desafíos para las organizaciones educativas. (2.004:20).

Desde esta perspectiva, según Romero se presentan dos expresiones: un mundo que cambia aceleradamente y una escuela que pretende permanecer idéntica a sí misma. Por otro lado, de sus expresiones se puede afirmar que estamos en una sociedad distinta a la sociedad de la revolución industrial, a la que varios autores e investigadores coinciden en llamarla sociedad posmoderna, posindustrial, la cual es caracterizada como sociedad del conocimiento. Esta perspectiva de sociedad pone en tela de juicio a la escuela como organización social, las prácticas escolares, las de enseñanza en particular y los estilos de gestión, entre otros; generando tensión entre los diferentes actores. Los cambios producidos por esta nueva visión de sociedad y el avance del conocimiento generan incertidumbre en los actores institucionales que se manifiestan en inseguridades en la relación escuela-familia-comunidad. Por otro lado, tiene estrecha relación con las características del pensamiento crítico o radical y el pensamiento posmoderno que propone Benejam (1.997) en cuanto a la escuela, los procesos de enseñanza y el conocimiento. Esta sociedad en red, posmoderna pone en tela de juicio a la escuela secundaria de la modernidad, solicitando transformaciones radicales y profundas para responder a la dinámica de los cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos que surgen permanentemente y que generan incertidumbre e inestabilidad. Algunas de las transformaciones, desafíos o demandas solicitadas se presentan a continuación.

2.2. Los desafíos que la sociedad plantea a las escuelas de Educación Secundaria

En este apartado el concepto desafío será entendido como reto o demanda. Siguiendo a Romero la sociedad posmoderna o del conocimiento demanda a la escuela de Educación Secundaria tres grandes desafíos que tienen que ver con “...las vinculadas a las finalidades de la educación, las relativas al modelo pedagógico y las concernientes a la estructura organizativa escolar”. (2.004:38).

En relación al primer desafío vinculado con las finalidades de la educación, la autora se basa en Tedesco (2.000) para señalar tres aspectos considerados relevantes en la sociedad del conocimiento:

...la competitividad económica, el desempeño ciudadano, la equidad social. En cuanto a la competitividad económica “[...] el mundo globalizado donde el mercado es la regla, demanda una educación de muy buena calidad que permita desarrollar las competencias necesarias, no ya para el puesto de trabajo sino para el proceso productivo [...] Esta sociedad necesita formar un ciudadano distinto al ciudadano moderno, donde el concepto de ciudadano estaba basado en la lealtad al Estado-nación. Hoy se forman entidades supranacionales, se plantean problemas que tienen dimensiones universales (defensa del medio ambiente, delito internacional, nuevas tecnologías de la información y sus redes, etc.), que indican que la formación del ciudadano también necesita ser reformulada [...] En cuanto a la demanda de equidad social... sin ella, no hay economía competitiva ni democracia política sustentable. (2.004:39).

Romero rescata el carácter sistémico de esta propuesta para repensar el tipo de educación necesaria y considera que en la sociedad del conocimiento la centralidad está en la educación, porque es la única variable de intervención política que influye en estos tres aspectos del desarrollo de una sociedad.

De lo planteado surge el siguiente análisis. La formación del ciudadano competitivo para el sistema productivo que se presenta, está relacionada con la sociedad capitalista, por lo que, en el trasfondo, lo que se espera es un sujeto eficiente y eficaz para satisfacer las necesidades de otros. Esto no debería anular la posibilidad del desarrollo de las capacidades personales de cada sujeto singular. Pues, si bien como ciudadano del mundo es necesario tener amplia cosmovisión, no es posible mirar hacia afuera sin antes mirar hacia adentro, hacia el propio yo, sujeto de derecho, para descubrir sus capacidades y luego con el descubrimiento y desarrollo de ellas proyectarse al sistema de producción local, regional, nacional, latinoamericana y mundial. Al mismo tiempo, esta demanda no deja de considerar la equidad social en la distribución del conocimiento y la calidad de la educación en las Escuelas de Educación Secundaria, para evitar procesos de exclusión. Es un desafío interesante que tienen las escuelas únicas para todos, porque la educación es uno de los instrumentos más poderoso para desarrollar las habilidades cognitivas, prácticas, personales y sociales que necesita todo ciudadano para insertarse en el sistema de producción y desenvolverse en el mundo de la vida.

Tedesco (2.010) también sostiene que en la sociedad actual hay cierta desilusión por ausencia de promesas incumplidas en la educación en general, aunque se puede percibir al mismo tiempo avances significativos en cuanto a la expansión de la Educación Secundaria y

en otros niveles. Eso no significa que la insatisfacción no esté presente. Al contrario, se manifiesta de alguna manera y una de esas formas de expresar según este autor, es a través de la reproducción de las desigualdades y su legitimación por parte del sistema educativo, que eleva los niveles de exigencias educativas independientemente de los requerimientos de los puestos de trabajo, neutralizando el efecto democratizador de la expansión de la cobertura escolar.

Esta insatisfacción planteada por Tedesco genera en la sociedad incertidumbre, desconcierto, temor, relativismo en cuanto a los criterios de la verdad y al mismo tiempo rupturas epistemológicas que influyen en el sentido de la educación y que están relacionadas con el déficit de sentido del nuevo capitalismo. Esto tiene que ver con la línea de pensamiento pos-moderno presentado por Benjamín (1977) quien para superar esta situación en ciencias sociales propone la teoría comunicativa de Habermas, tal como está expresado en las concepciones epistemológicas en Ciencias Sociales que se presenta en el siguiente apartado.

En relación al segundo desafío vinculado con el modelo pedagógico escolar, Romero (2004) sostiene que la sociedad del conocimiento sugiere a la escuela de Educación Secundaria revisar el modelo pedagógico didáctico, dejando de lado respuestas relacionadas con adaptaciones curriculares al contexto y encarar la generación de conocimiento producto de la investigación educativa. La autora se apoya en Aguerrondo (1993-2002) para redefinir el modelo pedagógico a partir de la revisión de tres dimensiones: epistemológica, pedagógica y didáctica.

En cuanto a lo epistemológico, sostiene que hay que replantear la concepción academicista del conocimiento que se organiza a partir de recortes de contenidos de diferentes campos disciplinares, los cuales se caracterizan por presentarse fragmentados y atomizados. Para superar esta situación propone iniciar el camino del conocimiento desde una concepción problematizadora de la realidad basado en una perspectiva relacionada con la investigación. Desde esta línea de pensamiento, Romero (2004) sostiene que lo pedagógico considera que "...aprender supone una actividad del sujeto, quien construye el objeto de conocimiento, siendo el docente un organizador y orientador de situaciones de aprendizaje que favorece ese proceso de construcción" (p:41). En cuanto a la dimensión didáctica, la misma autora sugiere "...organizarse alrededor de propuestas y espacios curriculares abiertos y flexibles que atiendan a la diversidad del aprendizaje...Dentro de esta propuesta la planificación didáctica asume un carácter estratégico situacional" (p:41), por lo que una propuesta curricular rica e interesante trasciende el qué enseñar, para contemplar aspectos

también relacionados con el para qué, al por qué, al cuándo, dónde y a quién. Esto sugiere una mirada flexible que considere las variantes que puedan presentar cada una de las diferentes organizaciones escolares.

Hay que entender que las dimensiones señaladas se ponen en acción en instituciones y aulas particulares caracterizada por la diversidad y que están influenciadas por lo político, social, económico, tecnológico, entre otras; las que inciden en las prácticas de enseñanza. Para referirse al aula en particular, Tedesco sostiene que hay insatisfacciones sociales que llegan al aula y dice:

...donde es cada vez más difícil crear climas institucionales apropiados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La violencia en las escuelas, la ruptura del vínculo entre docentes y alumnos, los fenómenos de desmotivación por el aprendizaje en gran parte de los alumnos, la desmoralización de los docentes, y en un sentido más general la dificultad para mejorar los resultados de aprendizajes [...] son algunos de los fenómenos que -al menos en la opinión pública en general- caracterizan el actual clima educativo. (2.010:12).

Del análisis del segundo desafío o demanda se puede decir que la autora diferencia con claridad la concepción academicista del conocimiento de una concepción más crítica y hermenéutica. Al proponer una línea de pensamiento relacionado con la problematización de la realidad para la construcción del conocimiento y la investigación educativa como estrategia para lograrlo. Esto, plantea la idea de un docente profesional, investigador de sus propias prácticas de enseñanza, innovador y con amplia cosmovisión para intervenir en situaciones singulares, en la diversidad del aula y de la escuela, considerándose él mismo como parte de esa diversidad y a enseñar y aprender como procesos complejos. Por otro lado, la relación docente y estudiantes se ha complejizado replicándose en la escuela y en el aula comportamientos y situaciones de la vida en comunidad.

En relación al tercer desafío o demanda vinculado con la estructura organizativa escolar, Romero (2.004:40) sostiene que el modelo de organización escolar tradicional ha mostrado dificultades para ser revisado de manera crítica y creativa y que la representación de ella siempre está relacionada con la organización del tiempo, del espacio, del tipo de agrupamiento de los estudiantes, de la presencia, de los órganos de gestión; las cuales están naturalizadas. Esta tradición organizativa de la escuela moderna se caracteriza según la autora por ser:

...piramidal y jerárquico, cuenta con una alta especialización en la base (docentes especializados en diferentes materias, áreas de conocimientos) y una cierta polivalencia en la dirección o cima de la estructura (directivos sin formación específica para su cargo que atienden múltiples áreas de gestión y problemáticas diversas). La comunicación fundamentalmente se desarrolla en sentido vertical

ascendente y descendente entre estamentos que guardan relaciones de jerarquía y es horizontal entre compañeros, configurándose grupos estancos y subculturas que compartimentan el funcionamiento de la organización...este modelo es funcional a la sociedad industrial porque facilita [...] el control y el trabajo...(p:41).

Sin embargo, siguiendo a la misma autora

...la sociedad del conocimiento demanda que las organizaciones se conviertan en organizaciones que creen, generen y gestionen conocimientos. Esto sugiere contar con una estructura polivalente y flexible que resulten más aptas para la circulación, el procesamiento y la producción de conocimiento interno y externo. El modelo polivalente y versátil, de tipo multifuncional y de coordinación que demanda la sociedad del conocimiento implica una “organización comunicante” [...] con una alta polivalencia en la base (atención diversificada a las necesidades de aprendizaje), un grupo intermedio de especialistas, asesores [...] y una alta especialización y profesionalización en la dirección. La comunicación fluye en todas las direcciones y más rápidamente, facilitando la coordinación y la capacidad de autonomía [...] para responder a situaciones diversas y complejas. (p:41).

En este tercer desafío se puede percibir claramente que la autora diferencia dos formas de concebir la organización escolar. La tradicional y la de la sociedad del conocimiento. La primera se caracteriza por estructuras estables, homogéneas, mecanizadas y naturalizadas por el colectivo social, donde los roles de los actores están normados y responden a jerarquías de poder y de control, el que siempre está ubicado en el vértice superior de la organización y el que lo ejerce posee escasa formación específica para tal fin. Esta mirada ofrece desde lo curricular una estructura centrada en lo disciplinar, en la especialización en áreas de conocimientos aisladas entre sí, poca posibilidad para transformación, creatividad y reflexión de las prácticas de enseñanza de los docentes, por lo que se corresponde con el enfoque epistemológico de las ciencias sociales presentada por Benjam (1.997) como el pensamiento racionalista y técnico y por otro lado con la corriente pedagógica relacionada con la teoría del consenso. La segunda, es una propuesta aún en construcción, que se caracteriza por ser más abierta y flexible, donde las relaciones de poder y control se construyen, es horizontal y se incorporan otros actores institucionales con diferentes formaciones y funciones específicas para atender la complejidad de la organización escolar y a la diversidad de los actores que por ella transitan. En esta organización, la comunicación fluye en todas las direcciones y por diferentes medios, por lo que también se complejiza. También posibilita acciones transformadoras e innovadoras para intervenir en espacios indeterminados, por lo que requiere de los docentes, actuaciones de constante reflexión y de investigación para generar creativamente conocimientos desde las prácticas de enseñanza, habilidades para el trabajo interdisciplinario con abordajes multidimensionales, atención a la diversidad y formación permanente. Esta segunda perspectiva de la

organización escolar está relacionada con el enfoque epistemológico del pensamiento crítico y el posmoderno que propone Benjam (1.997) para el análisis de las ciencias sociales y con las corrientes pedagógicas que consideran al conflicto como el motor de las transformaciones, generación de oportunidades y de conocimiento.

A modo de síntesis sobre los vínculos de la sociedad y la escuela de Educación Secundaria, Tedesco (2.010) sostiene que, en un primer momento, "...la variable principal fue política, donde la escuela y la educación fueron fundamentales para la construcción de los Estado nacionales y donde la función era la de homogeneizar culturalmente a la población y formar a la elite dirigentes" (p:18). El autor identifica al modelo de actor social de este momento con la categoría de ciudadano. El segundo momento lo ubica temporalmente en la década de los sesenta y lo identifica como variable clave a la economía. En ese sentido, considera que la función de la escuela y la educación fue la de formar los recursos humanos para el desarrollo económico y social y entiende que el modelo de actor social es el de recursos humanos. El tercer momento lo ubica en la década de los noventa y considera que surge producto de la crisis y del déficit de sentido de los dos momentos anteriores. Las variables claves aquí se tradujeron en las ideas de "...eficiencia y eficacia, lo que produjo tensión y presiones por la aplicación de la lógica de mercado a la producción y distribución de un bien público como es el conocimiento [...] el modelo de actor social es la de cliente" (p:18).

Siguiendo al mismo autor, estos tres momentos de la relación sociedad-escuela están agotados por carencia de sentido y se las puede asociar con la crisis de hegemonía. Para superar esta situación, sugiere considerar el

...concepto de *sociedad justa*. Definir a la justicia como concepto central del sentido socialmente compartido implica ubicarnos en un enfoque cercano a la filosofía social o la filosofía política [...] En las últimas décadas [...] el saber social tendió a ejercerse desde el paradigma de las ciencias sociales, lo cual otorgó a nuestras prácticas profesionales un marco de mayor rigor, exigencias de coherencia y de contrastación con la información empírica... (p:19).

Tedesco (2.010:22) menciona el análisis de Giddens para expresar que:

...una sociedad justa es un tema central en la definición del futuro y que es una adhesión vinculada a la reflexión. Pero la reflexividad no es entendida en este caso como sinónimo de racionalidad o comportamiento basado exclusivamente en el predominio de la dimensión cognitiva. La adhesión a la justicia demanda una reflexividad en la cual hay un lugar importante para la emoción [...] Lo novedoso, sin embargo, es la particular articulación que hoy exige la adhesión emocional y ética a la justicia, con el conocimiento y la información necesaria para su desarrollo.

Esta idea de sociedad justa es un desafío para los trabajadores de la educación, que solo puede comprenderse como proceso complejo a construir y que trasciende al sistema educativo en particular, por lo que es necesario la articulación responsable con los sistemas políticos, sociales, económicos, culturales, tecnológicos, entre otros, en la que se organiza la sociedad.

El mismo autor considera que:

...hoy más que nunca el resultado escolar define la trayectoria social de las personas. Esta centralidad de la educación explica algunos comportamientos - particularmente de los sectores sociales más favorecidos-para diferenciarse del resto a través de la privatización y la segmentación de los circuitos de escolaridad [...] Lo que está claro hoy es que el éxito o el fracaso escolar son un factor crucial en la vida de las personas. (p:23).

Esta sociedad más justa que menciona el Tedesco, está relacionada con la sociedad del conocimiento y la línea del pensamiento posmoderno que plantea Benejam (1.997) la que se caracteriza por ser compleja, cambiante, incierta, efímera y versátil, entre otras. Por otro lado, si la educación como bien público y un derecho de las personas condiciona el desarrollo de las diferentes dimensiones de los sujetos singulares; es oportuno plantear los siguientes interrogantes, los que no serán respondidos en esta investigación, pues no forma parte de ella, pero si es importante como problemática crucial que surge del análisis, ellas son: ¿Qué factores condicionan al sistema educativo y a la escuela de Educación Secundaria, en particular, para favorecer su participación en la construcción de una sociedad más justa? ¿Cuáles serían las medidas más urgentes a considerar en la escuela de Educación Secundaria, para favorecer el desarrollo de las diferentes dimensiones del sujeto singular? Estos interrogantes no se abordarán en esta investigación, pero se dejan planteados para que sean tratados en otros estudios, si son necesarios.

SEGUNDO APARTADO: CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS EN CIENCIAS SOCIALES Y PARADIGMAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

En este apartado se aborda la importancia que tienen las concepciones epistemológicas en la formación de los docentes en Educación Física, pues la singularidad de sus prácticas está impregnada de ellas y se expresan en la actuación profesional, en los supuestos construidos y en las historias personales. Luego se presentan y analizan las concepciones epistemológicas en ciencias sociales y los paradigmas en Educación Física. En el primero se identifican distintas líneas de pensamientos que atravesaron y aún lo siguen

haciendo en la formación de los docentes de los diferentes espacios curriculares, en relación al conocimiento, la función docente, el aprendizaje y la enseñanza, entre otros. El segundo, señala las corrientes de pensamientos que formaron y forman parte de la formación de los profesores de Educación Física en particular y que responden a diferentes momentos históricos y sociales, por lo que difieren en su percepción en relación al cuerpo, el movimiento, la acción motora, la enseñanza, el aprendizaje, el método, entre otros, propios de este espacio disciplinar. Ambos son de importancia porque forman parte de las actuaciones docentes en las prácticas de enseñanza.

2.3. Concepciones epistemológicas en ciencias sociales

Comprender desde donde enseñan los profesores de Educación Física, trasciende la práctica de la acción motora que se percibe a simple vista en la cotidianeidad de la actuación docente, sobre todo cuando interviene y se comunica corporalmente con los estudiantes y cuando estos se expresan desde lo motor, cognitivo y afectivo para entrar en acción. Es poder relacionar esa rápida apreciación simple para analizarla desde la complejidad de las prácticas de enseñanza, en la que mucho tiene que ver la orientación epistemológica que sostiene el docente, la historia de formación profesional y los supuestos que fue construyendo en sus actuaciones, independientemente de otros factores del contexto.

Desde esta perspectiva la enseñanza en Educación Física, se caracteriza por ser un proceso complejo, atravesado por múltiples dimensiones, sin tener en cuenta los ya mencionados, y a los que se puede agregar fundamentalmente las cuestiones didácticas relacionadas con el saber, lo ético, social, cultural, político y poético (creatividad), que se ve expresada en la práctica docente a través del saber teórico, práctico, político y social de quien enseña y que a través de ella, es posible desarrollar diferentes capacidades en los sujetos.

Esta expresión puede ser enriquecida a partir de los dichos de Litwin (2.015:29) quien considera que "...la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado-que incluye el deseo y la imaginación-para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significados la vida de los niños y jóvenes".

A partir de estas apreciaciones surgen algunos interrogantes que guiarán este apartado, los que son expresados a continuación ¿Cuáles son los soportes teóricos que se manifiestan cuando enseñan? ¿Qué lógicas utilizan en las prácticas de la enseñanza, las escolares, las del club deportivo? ¿Qué significado tiene la historia personal del docente en la práctica de enseñanza? ¿Cómo influyen los supuestos básicos? Estos y otros interrogantes,

son posibles comprenderlos, si se los analiza desde los enfoques epistemológicos, que han regido las prácticas educativas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y desde los paradigmas que han predominado en Educación Física, las historias personales de los docentes y su relación con lo disciplinar y pedagógico, y los supuestos que fueron construyendo en su formación en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas y profesionales. Sobre esto a continuación se hará referencia.

2.4. Perspectivas acerca de las concepciones epistemológicas en ciencias sociales

Revisar las diferentes perspectivas o líneas de pensamientos epistemológicos en ciencias sociales es de importancia en esta producción porque puede permitir a los profesores de Educación Física transitar por el campo del conocimiento desde una perspectiva reflexiva sobre las propias prácticas de enseñanza en los patios escolares o espacios deportivos y porque son estas diferentes perspectivas unas de las posturas que respaldan la actuación profesional.

En las Ciencias Sociales, particularmente en la educación escolar, ha existido y existen formas de entender y ejercer la profesión, que han marcado las prácticas docentes y pedagógicas en diferentes momentos históricos y sociales. Ellas, no aparecen de manera pura, ya que muchas veces pueden coexistir, yuxtaponerse, incluso mantener divergencias y contradicciones. Se presentan como teorías, supuestos, concepciones o ideas que generan representaciones y significados en relación a diferentes dimensiones del hacer educativo, especialmente acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, la función docente, entre otros, y que impactan de alguna manera en las prácticas profesionales de los docentes en general y de los de Educación Física, en particular.

En relación a estas teorías o corrientes de pensamientos que se destacaron y destacan en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Benejam (1.997) menciona a la tradición positivista, la humanista o reconceptualista, la crítica o radical y las del pensamiento posmoderno. Las que serán presentadas a continuación. Cada una de ellas responde a diferentes momentos históricos y sociales, por los que conocer sus características, son de importancia para la práctica profesional docente.

2.4.1. El pensamiento racionalista y técnico

Benejam (1.997), presenta el pensamiento racional y técnico de los neopositivistas de mediados del siglo XX, como una continuidad del positivismo, que pretende la unidad del mundo físico y social, donde las diversas realidades de ese mundo y su complejidad sea entendido desde un sistema científico, que reduzca las características mencionadas a una estructura coherente, objetiva, racional y mensurable, lo que hace que el mundo social, la sociedad y sus hechos sociales queden según Pardo (2.012:109) “...en tanto objeto de ciencia, sin diferenciarse de lo que es la naturaleza para las ciencias naturales: un conjunto de hechos o fenómenos empíricos”. Lo que al decir de Grundy (1.998) se relaciona con las ciencias empírico analítica, que permite a las personas comprender desde la observación, experiencia y el razonamiento. Esta manera de concebir la realidad siguiendo a Bauman (1.978) hizo que los lados oscuros de la duda no sea motivo de discusión.

Desde esta perspectiva, los comportamientos de los sujetos tienden a repetirse mecánicamente, por lo que es posible establecer leyes y modelos aceptados universalmente y para siempre. Desde la función docente significa planificar las acciones y sus técnicas de ejecución concretas para ponerlos en práctica.

Esta concepción se caracteriza desde la educación, por tomar partes de la realidad para su consideración, por lo que tiene un acento simplista, reduccionista, recortado y lineal de las prácticas profesionales y pedagógicas.

Sanjurjo (2.003) considera que las propuestas pedagógicas que tienen fundamento en las ciencias naturales explican, describen y justifican la realidad estableciendo relaciones causales entre los fenómenos. Las que son explicadas mediante el análisis y verificación de las relaciones entre dichos fenómenos y sus variables.

En relación a la enseñanza desde esta línea de pensamiento, Benejam (1.997) y De Lella (2.003), coinciden en decir que está relacionada con la transmisión del saber pre-establecido, válido, fiable y aplicable, que el alumno debe aprender de manera memorística, fragmentada y rutinaria, sin poder aplicarlos en la práctica de la vida cotidiana, lo que lo hace según Pérez Gómez (1.996) fácilmente olvidable. Los objetivos en esta propuesta de enseñanza, están bien delimitados y definidos con precisión técnica, con propósitos de amoldar las conductas y comportamientos de los alumnos; mediante reforzadores establecidos por otros. En relación a estos reforzadores, Gómez (1.996:37) dice: “Todo en la vida, objetos, situaciones, acontecimientos, personas, instituciones, tiene valor de reforzante, refuerza una u otra conducta”. Estos objetivos de la enseñanza, definidos en términos de

conductas, son evaluados cuantitativamente por diferentes tablas de mediciones para reconocer la eficacia de los resultados que se establece desde otro lugar, para alcanzar el producto esperado.

El aprendizaje desde este enfoque, está caracterizado por el tecnicismo y al decir de Habermas en Grundy (1.988:29) por el control que significan los objetivos; siguiendo una línea conductista, según la cual, la mente del individuo al nacer está vacía y su proceso de maduración es resultado de los conocimientos que va adquiriendo del mundo exterior. La adquisición de dicho conocimiento está relacionada con la repetición acrítica de los conceptos estudiados, que se presentan descontextualizados de los factores históricos y sociales, por lo que aprenderlos, están alejados de la motivación personal y los esquemas de comprensión del alumno. La mente desde esta perspectiva, termina cumpliendo la función de depósito de conocimientos impuestos arbitrariamente y sin significación.

En cuanto a la función docente, Benejam (1.997) plantea que son ellos, los que tienen los conocimientos teóricos y prácticos, los que pueden utilizar las metodologías hipotéticas deductivas y juzgar los resultados de los objetivos formulados. Las planificaciones, no favorecen la creatividad de los alumnos y docentes, porque todo está pre-establecido, siguiendo una secuencia lineal de lo previsto con anticipación. Las propuestas que se desarrollan para alcanzar determinados saberes, habilidades y comportamientos están cuidadosamente secuenciadas siguiendo complejidades crecientes y con un método único para todos, lo que refuerza la homogeneidad de la propuesta y las respuestas de conductas iguales y repetitivas. En esta perspectiva, según Bauman (1.978) no se hacía referencia a la voluntad, los propósitos ni la intención de la acción educativa. Tampoco la diversidad es considerada, por lo que se parte del supuesto que los alumnos responden a características similares y todos deben alcanzar los objetivos perseguidos como consecuencia de la efectividad del sistema. Al decir de Pérez Gómez (1.996) la función de la escuela y de la práctica docente es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimientos que constituyen la cultura, lo que la hace reproductora y funcional.

2.4.2. El pensamiento humanista o reconceptualista

Esta línea de pensamiento al decir de Benejam (1.997) surge en los años sesenta con críticas a la racionalidad técnica y científica del empirismo positivista. Los cuestionamientos se centran en la incapacidad para dar solución a problemas sociales relacionados con “la

pobreza, la ignorancia, la injusticia y la desigualdad, y proponen una teoría crítica de la sociedad” (p:36).

En educación esta corriente también es conocida como hermenéutica, quien niega la existencia objetiva del mundo exterior independiente del sujeto y que la cultura pueda conocerse desde la observación. Desde esta perspectiva el conocimiento surge a partir de la información suministrada por el sujeto, la que se origina en la propia actividad humana y las experiencias en la vida, pues al decir de Bauman (1.978:10) los fenómenos sociales son acontecimientos de hombres y mujeres que necesitan ser comprendidos de manera que trascienda la propia explicación. “Debe contener la comprensión, la manifestación del propósito, de la intención, de la singular configuración de los pensamientos y los sentimientos que preceden a los fenómenos sociales”. También, Benejam (1.997:37) menciona a Eisner (1.978), Elliot (1.990) y Stenhouse (1.987) para expresar que “...para la comprensión del mundo hay que tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos, que son quienes vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan” los fenómenos que acontecen en ese mundo. Esto lleva a entender que no existe un mundo único objetivo, sino tantos mundos como subjetividades humanas hay. Es decir, que la idea de mundo, está en cada sujeto, quien construye su particular manera de percibirlo y conocerlo a partir de su propia realidad y vivencia personal en él, generando la existencia de un mundo plural. En el cual, toma fuerza la comprensión con intención de que el sujeto pueda interactuar con él y con otros sujetos, formando parte del mismo. Para ello, al decir de Grundy (1988) hace falta comprender el estado de la situación para actuar correctamente en un ambiente concreto. En el mundo, desde esta línea de pensamientos, el conocimiento es relativo y la comprensión significa proceder en círculos y no de manera lineal, lo que según Bauman (1.978) consiste en recapitular, proceder recursivamente, dando una nueva valoración de la memoria colectiva, más voluminosa pero siempre selectiva. Lo que supone también un comportamiento coherente. En esta línea de pensamiento, siguiendo las ideas de Pérez Gómez (1.996:81), la enseñanza puede considerarse como “...un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes, y los comportamientos de los alumnos”. Esto lleva a considerar la superación de la adquisición de los contenidos conceptuales en la enseñanza, los que desarrollan habilidades cognitivas para contemplar otras dimensiones del alumno relacionadas con las habilidades personales y sociales. También Benejam (1.997), considera que la enseñanza está supeditada a los procesos de maduración del niño y que las propuestas se caracterizan por ser abiertas, creativas y flexibles; las que responden a los intereses de los alumnos para que ellos pongan en

funcionamiento sus propios mecanismos de aprendizajes. El proceso de enseñanza se centra en la interacción entre docentes y alumnos y estos entre sí, para favorecer el conocimiento de las ideas que tienen cada uno de ellos y poder contrastarlos. Esto representa la posibilidad de favorecer la expresión del pensamiento de los estudiantes y generar la duda o conflicto cognitivo entre diferentes puntos de vistas. Para mantener el interés en el proceso, es necesario poner en ejercicio la pluralidad de métodos, los que se destacan por ser activos y participativos para mantener la motivación de los alumnos, ya que desde esta línea de pensamiento se rechaza la prioridad del método único y cuantitativo. También se destaca para mantener la atención, la presentación de situaciones problemáticas relevantes, que respondan a los intereses, necesidades de los alumnos y las posibilidades de poner en práctica en la vida cotidiana.

La dificultad que se plantea en esta propuesta de enseñanza está en detectar la edad o momentos para proponer determinados aprendizajes. Esto tiene que ver con la psicología genética cognitiva que propone Piaget, donde a cada etapa evolutiva en el desarrollo del pensamiento del niño, le corresponde un determinado tipo de aprendizaje, como así también con la significatividad de lo que se aprende, lo que puede ser explicado desde la teoría significativa de Ausubel, quién hace referencia a la significatividad lógica, psicológica y a la necesidad de un sujeto motivado que quiera aprender. Al decir de Sanjurjo (2.014) las propuestas de enseñanzas deben responder a los intereses, las sensaciones de los estudiantes en su vínculo subjetivo con lo social.

Desde esta perspectiva la función docente, siguiendo las expresiones de Benejam (1.997), está relacionada con la generación de espacios y propuestas motivantes para ejercitar el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. Se destaca en este proceso la posibilidad de tomar decisiones propias y autónomas por parte de los docentes, establecer vínculos que favorezcan confianza y libre expresión desde los alumnos. Para ello consideran que la evaluación es un proceso cualitativo de significados personales que no están sujetos a tablas establecidas cuantitativamente. Al contrario, son utilizadas para mejorar las estrategias y ayudas que pueda brindar el profesor a los procesos que realizan los alumnos.

En el pensamiento humanista o hermenéutico, es de importancia que el docente conozca y comprenda las historias personales, sociales, culturales y afectivas de los estudiantes, pues son puntos de referencias desde donde ellos conocen y actúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje; al decir de Grundy (1.988:33) "...el conocimiento comprensivo siempre está mediado por la pre-comprensión que se deriva de la situación inicial del intérprete", de allí la necesidad de conocerlos.

2.4.3. El pensamiento crítico radical

También en los años sesenta surge como contraposición del neopositivismo, la concepción crítica radical con fundamentos en el neomarxismo. Esta línea del pensamiento, pone en tela de juicio a la ciencia social porque considera que se ha quedado en una posición teórica, cuantitativa y descriptiva de la realidad, sin producir cambios a través de la crítica profunda en la vida cotidiana. Entiende que el espacio social y las sociedades no son neutros, sino productos de procesos históricos, a través del cual, los hombres y mujeres lo han organizado y transformado. Siguiendo a Benejam (1.997:40), el pensamiento radical, critica este proceso, porque entiende que los hombres han tomado decisiones en respuestas a intereses, urgencias y necesidades en beneficio de aquellos que han tenido el poder de decidir. Por esta razón, siguiendo a la misma autora, "...la ciencia, el espacio y el tiempo no son objetivos, como dicen los neopositivistas, ni son construcciones personales como expresan los humanistas, sino que son constructos sociales al servicio de los intereses de quienes detentan el poder".

En este contexto, tampoco las escuelas son neutras, porque cumplen una función social, política, integradora y discriminadora donde se enseña y aprende para responder a las estructuras de poder, donde se destaca el consenso y la trasmisión de valores establecidos desde el mismo poder, al decir de Althusser en Saviani (1.982) cumple la función de aparato ideológico del Estado. Benejam (1997:41) menciona a Bourdieu y Passeron (1.997) y a Bowles y Gintis (1.981) para expresar: "La escuela es un agente de reproducción social que actúa en forma consciente o inconsciente, a través de la selección de los contenidos, la manipulación de los materiales, el control del tiempo, la metodología utilizada o favoreciendo determinadas conductas", y ejerciendo violencia simbólica mediante la imposición arbitraria de la cultura de la clase dominante, la ideología implícita en la selección del currículum y la ausencia de pluralidad de métodos. Estas críticas justificaron el desinterés por la enseñanza pública y su falta de financiación.

Para superar esta situación, Appel (1.986), Giroux (1.988) y Kemmis (1.988) mencionados por Benejam, proponen una escuela que trabaje para la participación democrática y a los docentes como transformadores e intelectuales críticos. En esta línea de pensamiento crítico o radical, la enseñanza es intencional y centra su interés en crear conciencia en los alumnos sobre cómo construyen sus propios valores, puedan reflexionar sobre lo que piensan, que encuentren otras alternativas y modos de pensar sobre su propia realidad. En ella se propone variedad de estrategias y oportunidades para la generación de

conflictos que actúan como incentivos para descubrir nuevas posibilidades, nuevas miradas, nuevos desafíos; que promueven la capacidad argumentativa. También la enseñanza, facilita un papel activo del alumno, la que permite desarrollar en ellos, compromiso con la realidad social y política donde actúan y participan de la vida académica, en el mundo del trabajo y en las decisiones de la vida comunitaria. Es un aprender haciendo y desarrollando capacidades para la actuación en la cotidianeidad.

Desde esta concepción del pensamiento, la función del profesor es de fundamental importancia, pues toma una posición ideológica, que a veces se manifiesta explícitamente y en otras de forma oculta, que se ven expresados en sus actuaciones, formas de comunicación y cómo comprenden las problemáticas sociales y su propia enseñanza.

2.4.4. El pensamiento pos-moderno

El pensamiento pos-moderno surge hacia los años ochenta como un movimiento superador de la modernidad y aún mantiene su vigencia. Se caracteriza por la relatividad del conocimiento y considera según Benejam (1.977:42) que "... la ciencia no es objetiva, eterna y universal, sino que es una interpretación del mundo hecha por los hombres". Desde esta perspectiva toman importancia los diferentes paradigmas, como una manera de entender el mundo, en el sentido de percibirlo, conocerlo, actuar y relacionarse en él. Por lo que el criterio de verdad proveniente del conocimiento científico, puede ser puesto en tela de juicio y resultar simplista, momentáneo y parcial.

Esta posición ante el conocimiento científico que, por otro lado, es relativo e intencional, "...en las ciencias sociales puede tener diferentes lecturas y cambiar, entonces es posible la duda, la crítica y la formulación de propuestas alternativas" Benejam (1.997:42), es decir que las formas de conocer están atravesadas por la ideología.

El relativismo, característico de este pensamiento, siguiendo a la misma autora, genera un anarquismo epistemológico porque el conocimiento está condicionado por la interpretación del sujeto, quien a su vez está condicionado por su contexto social y cultural. El privilegio del subjetivismo en esta perspectiva ha dejado huellas profundas en la cultura y educación, para superarlo, "las Ciencias Sociales, proponen la teoría comunicativa de Habermas", según Benejam (1.997:42). Entendiendo la acción de comunicarse, como una interacción dialogal entre sujetos, capaces de relacionarse a través del lenguaje y de acciones para establecer dicha interacción. Esta teoría comunicativa siguiendo las ideas de Habermas, propone considerar el conocimiento de lo social desde el mundo de la vida donde los sujetos

actúan, se relacionan y desde la teoría racional de los sistemas. Considerando al primero como subjetivo e interno del sujeto y al segundo externo a él. La enseñanza desde este pensamiento, está influenciada por factores multidimensionales, relacionados con lo social, político, histórico, económico, cultural, y atravesada por coordenadas temporales y espaciales, que necesita ser abordada interdisciplinariamente, por lo que la teoría de los sistemas está presente. En este proceso se hace necesario fomentar la reflexión sobre las interpretaciones personales que realizan los estudiantes sobre sus experiencias en el mundo de la vida, considerando que es una exploración de ideas previas, deconstrucción y reconstrucción de lo que poseen como esquemas mentales, producto de su relación con el contexto cultural, social e histórico. En este proceso toma relevancia la autocomprensión, la autorreferencia, y el diálogo, que permite la comprensión de sí mismo y de los otros. La enseñanza desde esta perspectiva, permite seguir la relación de esos conocimientos previos y las transformaciones que se producen en los estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje; en el cual, el docente necesita de la reflexión antes, durante y después de la acción educativa. Pues, la complejidad e incertidumbre que caracterizan los encuentros con ellos, requiere tomar decisiones espontáneas, imprevistas, no imaginadas. Lo que supone la pluralidad de métodos y la búsqueda incesante de diferentes caminos que permitan llegar a la comprensión de sí mismos y el complejo contexto que significa actuar en el escenario del mundo de la vida.

2.5. El pensamiento epistemológico y los paradigmas en Educación Física

Pensar epistemológicamente en Educación Física, representa un cambio cualitativo en esta disciplina pedagógica, pues favorece la construcción del conocimiento trascendiendo la dimensión instrumental y técnica que la ha caracterizado hacia aspectos cognitivos y socio-afectivos; incorporando según Crisorio (1.995) el problema del conocimiento en el conocimiento del cuerpo, el movimiento, y los deportes. Lo que supone una revisión en estos conceptos que tradicionalmente la atravesaron.

Esto puede llevar a los siguientes planteamientos entre los docentes de Educación Física ¿Qué concepción de sujeto subyace en las prácticas pedagógicas? ¿Cómo es percibido el cuerpo en las clases de Educación Física? ¿Cómo es entendido el movimiento que realizan los estudiantes en las actividades que ejecutan? ¿Cuál es la lógica que predomina en la enseñanza de los deportes, en las clases de Educación Física? Para dar respuestas a estos

interrogantes, es necesario reconocer los paradigmas que más influencias han ejercido en esta disciplina.

Hablar de paradigmas en Educación Física, está relacionado con las creencias, experiencias y valores que repercuten y condicionan las actuaciones de los estudiantes y docentes en sus prácticas cotidianas. Son las series de prácticas que trazaron los lineamientos a seguir en esta disciplina a lo largo de ciertos lapsos de tiempos y que han dejado huellas en las prácticas pedagógicas de los docentes. Entre ellos se pueden mencionar al decir de Corrales (2.010) el “biológico mecanicista” y el “pedagógico humanista”.

2.5.1. El paradigma biológico mecanicista en Educación Física

La tradición neopositivista en la enseñanza de las ciencias sociales, caracterizado por la racionalidad técnica y la eficacia de la acción, tienen directa relación con la trayectoria epistemológica de Educación Física que propone Corrales (2.010:24) como “biológico-mecanicista” y Crisorio (2.003:28) como “Educación Físico-deportiva”. Cuyos sustentos teóricos están en relación con las ciencias médicas. Fundamentalmente el conocimiento proveniente desde la anatomía, biología, fisiología, biomecánica, más adelante con la psiquiatría y la psicología experimental.

Esta mirada centrada en las ciencias naturales dio como resultado una Educación Física más instructiva que educativa, donde el énfasis está puesto en lo hereditario y biológico para justificar las desigualdades. El cuerpo humano en esta perspectiva, es entendido de manera biológico-orgánico, aislado del contexto social que lo rodea. Es un cuerpo individual que muchas veces fue objeto de análisis en los temas educativos, sobre todo, al decir de Corrales (2.010:12) para “perfeccionarlo, uniformarlo y hasta para castigarlo y ordenarlo en los diferentes espacios curriculares, y que en educación física se ha visto reforzado”. Es el cuerpo alienado, considerado como instrumento para realizar movimientos mecanizados, estereotipados y rutinarios y gestos deportivos técnicamente correctos.

En esta línea de pensamiento la enseñanza por parte del profesor de Educación Física consiste en el uso de un único método, que al decir de Chinchilla Minguet (2.000:30) es conocido como de “mando directo o instrucción directa” y “reproducción de modelos”. En estas propuestas el alumno juega un papel pasivo, escucha, observa, retiene y repite los movimientos, gestos corporales y deportivos de manera mecánica, homogénea y estereotipada, que le propone el docente. Éste proporciona el problema motor a realizar y la solución del mismo mediante la demostración de cómo debe ser su ejecución. Su función es

la de mostrar, ser espejo y conductor de todas las acciones. Es él quien, por medio de la observación directa y la tabla de control, aprueba o no las acciones motrices realizadas por los alumnos.

La relación en el proceso de enseñanza entre el docente y el alumno, al decir de Pérez Gómez (1.996:82) en Sacristán y Pérez Gómez (1996) es unidireccional. Aquí el profesor cumple el papel central e independiente, conduciendo todo lo que haya que realizar, y el alumno el de observador, dependiente y repetidor de lo que se le solicita, en búsqueda del mejoramiento de la técnica de ejecución de los gestos, movimientos atléticos, deportivos, gimnásticos, entre otros, y el rendimiento final, objetivo, observable y medible.

El método señalado es único, riguroso, acrítico; realza la personalidad del docente, permite el control y disciplinamiento del grupo clase, anulando la espontaneidad y creatividad. No considera la diversidad, las particularidades, los intereses y necesidades de los estudiantes. Desconoce y discrimina a quienes no se destacan en el aspecto técnico, por lo que tiende a uniformar.

En esta línea de pensamiento, la enseñanza de la técnica y el entrenamiento de las habilidades relacionadas con los gestos y destrezas deportivas, podrían seguir el proceso de enseñanza propuesto por Hegedüs (1.984:147-148-149) y Díaz Otañez (1.982:97-98-99), quienes sugieren un primer momento de enseñanza vinculada a la “generalización”, o técnica global, un segundo momento relacionado con la “técnica inhibitoria” y luego el de “automatización”. Para referirse al primero expresan que las ejecuciones técnicas ludomotrices y locomotrices en sus inicios se caracterizan por ser torpes, imprecisas, inseguras, incorrectas, por lo tanto, el estudiante en la acción motora, gimnástica o deportiva utilizará grupos musculares que no son necesarios y tampoco habrá economía de rendimiento porque es el momento inicial de un largo proceso que los estudiantes están comenzando. Cuando se refieren al segundo momento, consideran que los estudiantes están en condiciones de analizar los movimientos y gestos motores de cualquier deporte u otras acciones motrices y empezar a corregirlos en contextos adecuados, inhibiendo los grupos musculares que no participan en la acción, no así ante situaciones de tensión emocional o responsabilidades que generen algún estado similar. Pueden diferenciar y darse cuenta en este momento de la enseñanza lo correcto de lo incorrecto y concentrarse en los mismos para ir superando. En cuanto al tercer momento, precisan que la técnica del gesto motor ya está en la memoria motriz del sujeto y puede manifestarse en situaciones complejas incluso cuando el ejecutante no está influenciado favorablemente por el contexto. Son acciones motoras muy refinadas, con gran economía de esfuerzo en los movimientos y a los que se llega luego de un largo

proceso de prácticas en las que participan operaciones del pensamiento que involucran la memoria cognitiva y motriz, el análisis, la diferenciación y la comprensión en situaciones concretas de juego.

Este paradigma, impregnó la formación de muchas generaciones, dando como resultado especializaciones deportivas prematuras, uso de sobrecargas excesivas, a separar a niños y jóvenes de acuerdo a los rendimientos deportivos alcanzados. Es una Educación Física reproductivista, que no se ha dado el permiso para mirarse a sí misma y generar desde las propias prácticas docentes nuevas perspectivas de abordaje.

2.5.2. El paradigma pedagógico-humanista en Educación Física

Esta perspectiva epistemológica de Educación Física, tiene relación con las concepciones de enseñanza provenientes de las ciencias sociales conocidas por Benjamín (1.997) como hermenéuticas, críticas y el pensamiento posmoderno, que fueron presentadas más arriba y que se caracterizan por la comprensión, la duda, la reflexión y la complejidad. Desde esta línea de pensamiento, Educación Física, tiene relación con las Ciencias Sociales, fundamentalmente con el conocimiento proveniente de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Filosofía, Antropología, Sociología, Historia. Esta mirada puesta en las Ciencias Sociales entiende al cuerpo del sujeto, como un todo integrado, situado en un contexto social, político, económico y cultural, que ejercen influencias sobre él y lo modifica, pero él también ejerce influencia sobre el contexto y lo transforma.

Es un cuerpo que se construye y cambia permanentemente, que es lenguaje de comunicación corporal y que es presentado por Crisorio (2.003) y Corrales (2.010) como corporeidad. Para decir de él que es aquel que es sensible, piensa, siente, se emociona, entra en crisis, toma decisiones, experimenta acciones motrices, cognitivas y afectivas que son singulares e irrepitibles, al decir de Skliar y Larrosa (2.009:14) “aquello que me pasa”, para expresar que le pasa a un sujeto y no a otro para hacerlo propio, aunque ambos estén experimentando la misma acción.

El movimiento en esta concepción, está comprendida dentro de la acción motriz, que al decir de Corrales (2.010) es una forma de motricidad humana que trasciende la manera simple de comprender el proceso espacio-temporal, para situarse en un proceso más complejo, donde la acción motriz es entendida como una manifestación social y cultural que expresa ciertos valores, representaciones y sentidos, que son construidos socialmente, están presentes en la sociedad y tienen improntas sociales, políticas, culturales, simbólicas,

afectivas, cognitivas y motoras. Esta manera de entender la acción motora desde lo complejo, requiere de procesos de enseñanzas donde entra en juego la capacidad creativa e innovadora del profesor de Educación Física, que, a través del ejercicio de la praxis, pone en tela de juicio sus propias prácticas de enseñanza, para revisarlas, cuestionarlas y renovarlas, con propósitos de hacerlas interesantes, atractivas y que logren trascender los patios y espacios deportivos instalándose en el ámbito social.

En esta perspectiva pedagógica-humanista de Educación Física, no existe, al decir de Morín (2.002:17) el método único. Sí múltiples estrategias, que permiten también, múltiples entradas para el tratamiento de los problemas motrices y cognitivos planteados; donde la intervención del profesor y el estudiante están relacionados dialógicamente, cumpliendo ambos posiciones activas y generando acciones ludomotrices, locomotrices, no locomotrices y deportivas de interés para todos los actores. Tiene que ver con lo que Jackson (2.002:34) llama la buena enseñanza, que no implica una única manera de actuar, sino muchas y también está relacionado al decir de Sanjurjo (2.011:74) con “las dimensiones ética, epistemológica y técnica, que requieren las buenas prácticas en la buena enseñanza”. En relación sobre los estilos de enseñanza en Educación Física, Chinchilla Minguet (2.000:31) propone el de “Resolución de problemas, búsqueda, descubrimiento guiado, enseñanza individualizada, enseñanza recíproca, entre otros”. Estos se caracterizan por la participación activa del estudiante y el docente, quienes interactivamente construyen respuestas a situaciones motrices y cognitivas planteadas. Tiene que ver con estrategias que parten desde lo que propone el aprendizaje socio-histórico en su propuesta de zona desarrollo próximo y el aprendizaje significativo de Vigotsky y Ausubel en Sacristán y Pérez Gómez (1.996). Estos autores sugieren al docente partir en el proceso de enseñanza desde la situación real, singular, particular del estudiante, que tiene que ver con los conocimientos previos con que llegan a las clases de Educación Física, producto de las experiencias motoras, cognitivas y afectivas alcanzadas en la escuela, en los clubes o asociaciones deportivas o intermedias de la comunidad, de las que pudieron haber participado. El proceso de enseñanza propuesto por los estilos señalados, permite construir aprendizajes cooperativos porque los estudiantes pueden intentar resolver las situaciones problemáticas presentadas desde lo motor y cognitivo con el acompañamiento de los propios pares o el apoyo del profesor. Este estilo reconoce la diversidad y necesita de un estudiante motivado y dispuesto para aprender, explorar, descubrir y de un profesor activo desde la observación y la reflexión en acción para intervenir oportunamente y de la manera que requiere cada caso. Es un construir respuestas motoras y cognitivas haciendo con otros solidariamente.

En relación al aprendizaje, este enfoque considera que el contexto y las posibilidades de acceso a los espacios lúdicos-deportivos, condicionan los conocimientos previos y la posibilidad de nuevas experiencias corporales. Conocer sobre esas experiencias, facilita desarrollar aprendizajes significativos y no arbitrarios, de acciones que respondan a los intereses, posibilidades de los estudiantes y que representen verdaderos desafíos, que los incentive en el deseo de aprender. Por otro lado, es importante la motivación personal puesto por ellos. Es un aprendizaje situado, social e histórico, que responde a un grupo clase particular, a sujetos reconocidos en su diferencia, en donde la mirada está puesta en lo que es capaz de realizar el estudiante, remarcando aspectos positivos por sobre lo contrario. Lo técnico y el rendimiento físico, pasan a otro plano en la perspectiva de la Educación Física escolar.

En lo deportivo, las propuestas están centradas en el desarrollo del pensamiento táctico individual, grupal y colectivo; los que permiten el mejoramiento de las capacidades perceptivas, creativas e imaginativas de los estudiantes para resolver situaciones problemáticas propios del juego y los deportes. El primero de ellos, responde a una acción personal y facilita, por ejemplo, pasar de una posición defensiva a una ofensiva y regresar recorriendo menor distancia o resolver individualmente una situación de contraposición generada por otro estudiante en una acción de juego o deportes, en algún lugar del terreno. En el segundo, intervienen dos o más integrantes de un mismo equipo como contraposición en zona defensiva, o generar una situación creativa para definir una jugada en zona ofensiva. Por ejemplo, cuando en el deporte fútbol, en una acción de tiro libre próximo a la zona de definición, un arquero organiza una barrera con algunos de sus compañeros con propósito de impedir que algún integrante del otro equipo haga una conversión sin obstáculo alguno. En el tercero intervienen todos o la mayoría de los integrantes de un equipo y se puede percibir, por ejemplo, cuando en una situación defensiva como la señalada en la táctica grupal, se incorporan funciones de marcas para los que no participan de la barrera, con el propósito de impedir a los que atacan, hacer pases, recepciones, tomar rebotes, entre otras acciones. Todas estas tácticas desarrollan el pensamiento creativo y forman parte del juego y los deportes escolares, por lo que con buenas intervenciones docentes los estudiantes pueden ponerlos en práctica.

TERCER APARTADO: CONCEPCIONES ACERCA DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA

Este apartado está relacionado con la importancia que tiene para los profesores de Educación Física el abordaje de la relación de la teoría y la práctica en la puesta en acción, en las clases de esta disciplina. También se definen ambos términos con propósito de dar claridad conceptual y se teoriza sobre las primeras relaciones entre ellas, sin deseos de trazar una línea histórica. Luego se diferencian y analizan las distintas concepciones epistemológicas que fueron presentadas por diferentes autores con propósitos de comprender el alcance de esta relación, sobre todo en las prácticas de enseñanza en la actualidad.

2.6. Perspectivas a ser consideradas en las prácticas de enseñanza en Educación Física

Aquí se hará referencia a la relación epistemológica de la teoría y la práctica en el campo de la educación. Su tratamiento puede resultar interesante para los profesores de Educación Física, en tanto disciplina pedagógica, independientemente del nivel de enseñanza en el que desempeñan sus funciones, pues las diferentes perspectivas de análisis facilitan el ejercicio de la praxis en esta disciplina que fue caracterizada siempre por ser eminentemente de acción. Así mismo, al igual que las perspectivas epistemológicas en ciencias sociales, es punto de referencia que respalda las prácticas en acción de los docentes en Educación Física. Aquí se problematiza la relación mencionada mediante el análisis y la reflexión sobre puntos de vistas presentados por distintos autores. Para ello se definirá a estos conceptos que siempre aparecen imbricados en los procesos formativos de los estudiantes, aunque a veces, dicha relación es puesta en tela de juicio en las prácticas profesionales de los docentes.

En la cotidianidad de las prácticas, siempre están presentes algunos dichos que vienen bien mencionarlos en esta ocasión. “Los teóricos siempre andan volando, están siempre alejados de la realidad de las prácticas, viven pregonando teorías que en la práctica no se utilizan”. “Los prácticos no tienen ni idea de las nuevas corrientes de pensamientos, se quedaron en el tiempo, no se preocupan por investigar y cambiar sus prácticas”, entre otros. Estos dichos representan muchas veces ciertas dificultades para relacionar teorías y prácticas educativas que terminan escindidas en las actuaciones de algunos docentes y que deben ser motivos de reflexión por el bien de la educación de los sujetos que asisten a las instituciones educativas y como dice Sanjurjo (2.015:12) “...favorecer nuestro propio desarrollo personal, profesional y social”. Pues en realidad, estos dos conceptos interactúan, se enriquecen y nos

enriquecen, estableciendo redes de retroalimentación que permiten el mejoramiento de una y otra y de nosotros mismos.

Pretender separar teoría y práctica expresando que la primera ilumina a la segunda, es ubicar a la práctica en una situación de dependencia, respecto de la teoría relativizando el valor formativo de las prácticas profesionales. Son muchos los autores que se ocuparon y ocupan por demostrar la importancia de la relación dialéctica entre la teoría y práctica, cuyas propuestas se irán presentando a continuación.

2.6.1. Sobre la relación teoría y práctica

Siguiendo las ideas de Sanjurjo (2.015), las distintas generaciones han ido transmitiendo a sus sucesoras, diferentes tipos de prácticas que permitían la supervivencia de ellas y que su aprendizaje, por más compleja que fueran, se reducía a la imitación. Era un aprender la práctica haciendo, experimentando acciones concretas. En este campo práctico la teoría no tuvo consideración, hasta que el conocimiento de y sobre la acción da lugar a la comprensión de dicha acción. Esta necesidad de la comprensión de la acción, de la experimentación da lugar a la preocupación por la formación teórica.

Pero ¿qué es la práctica? ¿Qué hace un práctico? ¿Qué es la teoría?

La práctica, al decir de Kemmis, en Carr (2.002:17) "...es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí misma". Esta presentación de la práctica pareciera puramente empírica, por lo tanto, repetitiva y rutinaria que termina reproduciendo las prácticas culturales en una comunidad. Por otro lado, Sanjurjo (2.015) manifiesta que autores especializados en la temática, entre ellos, Schön (1988) y Perrenoud (2.006),

...se refieren a los prácticos como aquellos que a través del desempeño de un trabajo y de diversos procesos formativos llevan a cabo una práctica que requiere, de parte de ellos, de la toma de decisiones singulares. Lo diferencian así del operario, quien realiza una tarea rutinaria en la que se espera que nada dependa de decisiones no planificadas previamente. (p:12).

Esta presentación difiere de la primera, porque no hace referencia a cualquier acción práctica, trabajo o experiencia que pueda realizar un sujeto por simple transmisión de las generaciones anteriores, sino que es un práctico que lleva adelante prácticas, producto de un proceso formativo que le permite tomar decisiones particulares dentro de un plan de acción. En esta perspectiva las prácticas que realizan los prácticos producen transformaciones culturales de una comunidad, las que se caracterizan por ser históricas, sociales, políticas, económicas, entre otras.

Por otro lado, siguiendo las ideas de Carr, se puede decir que en el pensamiento occidental hay al menos dos enfoques diferentes del significado de *teoría*. Uno de ellos puede encontrar su significado en el positivismo del siglo XX. Esta línea de pensamiento considera que:

...una teoría es una generalización, un conjunto de principios, un cuerpo coherente de saberes explicativos que pueden utilizarse para prever, controlar y dominar al mundo. El valor y la validez de esa teoría están determinados por sus resultados: por lo que hace, lo que produce y cómo puede aplicarse. Desde este punto de vista [...] cualquier teoría *educativa* consiste siempre en la utilización de la práctica que puede dársele, juzgándose su fortaleza o debilidad según su capacidad para controlar y orientar la práctica educativa. (2.002:14).

La otra forma de entender la *teoría*, siguiendo al mismo autor, tiene un origen histórico mucho más antiguo y general, la que puede relacionarse con el período de la Ilustración del siglo XVIII. Desde esta perspectiva de pensamiento “...el objetivo de la teoría consiste en comprender, y que la *teorización* es el proceso social humano y humanizador mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos” (p:15). Teorizar en este sentido, sostiene Carr (2.002) tiene que ver con un proceso de auto-transformación y cambio social, donde las personas se reconstruyen a sí mismas en su vida social. Desde esta perspectiva “...la teoría consiste en transformar al teórico” (p:15) con el propósito de retomar los valores, significados y representaciones que se manifiestan en las prácticas educativas cotidianas. Es un saber que pone la mirada en sí mismo mediante la reflexión y trasciende la teoría sobre la educación para posicionarse en una teoría para la educación, al decir del autor mencionado. Es en la segunda línea de pensamiento que podríamos ubicar la relación de teoría y práctica desde otra perspectiva, porque considera al sujeto como constructor de sí mismo y de los procesos sociales; por sobre la primera que se detiene en la generalización, explicación y orden para describirla desde afuera, lo que lleva a tener una concepción aplicacionista y contempladora de la práctica.

Aquí es posible diferenciar dos formas de pensamientos. El aprender haciendo desde la imitación, la reproducción cultural y las prácticas rutinarias que encuentran sustentos teóricos en el pensamiento positivista de generalización y de uniformidad; de las prácticas que requieren de un proceso formativo para tomar decisiones singulares, las que se puede vincular con las teorías que favorecen los procesos humanizantes, el que necesita de procesos reflexivos sobre sí mismo y el entorno con propósitos de transformación personal, profesional y social.

2.6.2. Los primeros antecedentes de la relación teoría y práctica

No es intención de este apartado trazar una línea histórica de esta relación, pero sí presentar sintéticamente los pensamientos que sostuvieron en otro momento el estilo de relación, la cual comenzó a ser cuestionada con mayor profundidad en los últimos treinta años mediante estudios de investigación. Para ello, es posible expresar, siguiendo a Kemmis, en Carr (2.002:29) -cuando menciona que Schwab "...reacciona contra la visión del currículum como ciencia aplicada". Para ello se basa en el neo-aristotélico McKeon, y se remite a presentar la distinción entre el "razonamiento técnico, el razonamiento práctico y lo que se podría llamar científico" que propuso Aristóteles en La ética a Nicómaco. El razonamiento técnico, siguiendo a Kemmis en Carr (2.000), es instrumental y propone el cumplimiento de ciertos fines mediante procedimientos conocidos, utilizando materiales y medios dados para alcanzar dichos fines. En educación, esta concepción se ve expresada en la importancia que toma el uso de las planificaciones y programas y en donde el rendimiento observado en las evaluaciones señala los objetivos alcanzados. "La razón técnica se expresa en la ejecución material de la acción" (2.000:29).

Sin embargo, la perspectiva del razonamiento práctico, siguiendo al mismo autor, no supone el cumplimiento de fines conocidos, determinados procedimientos ni sigue metodologías impuestas; se refiere a un razonamiento más cercano a situaciones sociales y políticas, donde los sujetos razonan basándose en la experiencia acerca de cómo actuar de manera real y correcta en determinada circunstancia histórica. "La razón práctica se expresa en el desarrollo global de la acción" (2.000:29). Aquí no hay procedimientos metodológicos rígidos por seguir y en el campo de la educación. Según el autor, un ejemplo sería:

...el de un profesor que tuviera que decidir si castigar a un alumno que se porta mal o aprovechar la ocasión de la mala conducta como oportunidad educativa para dialogar sobre el carácter y las consecuencias de ese tipo de mal comportamiento. (p:29).

Es un proceso que tiende a ser considerado humanizante, pues es posible reflexionar sobre las propias acciones personales con otros y mejorarlas para beneficio del sujeto y su entorno.

Para referirse al razonamiento científico, el mismo autor, sostiene que tiene que ver exclusivamente con cuestiones intelectuales y dice: "-entre los ejemplos puede ponerse la filosofía analítica y la matemática pura-, constituyendo una forma de razonamiento que informa la idea contemporánea de ciencia "pura" (frente a la "aplicada")" (p:30).

Kemmis en Carr (2.002:30) manifiesta que: “La aportación de Schwab estuvo en la diferenciación de la forma práctica de razonamiento para resolver problemas curriculares, de la forma técnica utilizada para aplicar el saber teórico”. Para ello analizó las “...limitaciones e incompetencias de lo teórico y defendió la deliberación práctica en la resolución de los problemas educativos que tienen que enfrentar a diario los educadores”. De estas expresiones se puede deducir la puesta en tela de juicio del saber teórico escindido de la práctica y de diferenciarlas con propósitos de relacionarlas.

Siguiendo a Kemmis en Carr (2.002:30), en la misma época Habermas, plantea desde una posición materialista-neomarxista su teoría de los intereses constitutivos del saber, también basándose en los razonamientos de Aristóteles, con el propósito de develar los supuestos meta-teóricos de la ciencia social contemporánea. Según Habermas “...las distintas formas de ciencia no solo emplean modos de razonamientos diferentes, sino que sirven a diversas clases de intereses mediante los que se crea o constituye el saber-de ahí la expresión “intereses constitutivos del saber” (p:30). Estos intereses están constituidos por el interés técnico, práctico y emancipatorio. A partir de las clasificaciones realizadas hasta aquí, se comenzará a establecer relaciones con expresiones de otros autores con el propósito de problematizar la relación teoría-práctica.

2.6.3. La concepción empírico-analítica de la relación teoría y práctica

Carr y Kemmis (1.984) toman los intereses constitutivos del saber de Habermas y manifiestan que el *interés técnico* se corresponde con el razonamiento técnico de Aristóteles, el que se caracteriza por su aspecto instrumental y técnico que justifica la relación medio-fines y que tiene sustento en las ciencias empírico analítica. En esta línea de pensamiento los seres humanos quieren adquirir conocimientos “...que les permita tener un control técnico sobre los objetos naturales” (p:148). El autor rechaza este saber como único saber legítimo.

También es posible decir que esta mirada, tiene vínculos con el *modelo centrado en las adquisiciones* descrito por Ferry (1.990), el que tiene relación con la psicología experimental basada en el comportamiento. Según este autor, el proceso de formación “...se organiza en función de los resultados constatable y evaluables [...] en términos de conocimientos, comportamientos, actuaciones o habilidades” (p:70). Desde esta perspectiva la lógica de la formación responde a la didáctica racionalista, externa a los involucrados en ella y con vestigios en el conductismo. Los objetivos y contenidos, al decir del Ferry, son predeterminados y plantea la formación como preparatoria para la actividad profesional. En

este modelo la relación teoría-práctica, considera a la práctica como *aplicación* de la teoría, la que se encuentra distanciada de la situación que se pretende aplicar.

En esta línea de pensamiento Pérez Gómez (1.993:32) relaciona “La perspectiva racionalista, también denominada tradicional o academicista y la perspectiva técnica”. Esta perspectiva entiende que el profesor tiene una formación racionalista donde la práctica consiste “...en la aplicación consciente y directa de la teoría” (p:32), la que se caracteriza por ser rutinaria. Según este autor, desde esta mirada de la formación profesional, los docentes tienen que pasar primeramente por una fase de formación teórica que le brinde los conocimientos para las actuaciones posteriores. La relación teoría-práctica desde este posicionamiento es una “...clara relación de dependencia directa de la segunda respecto de la primera [...] La práctica es una obvia *aplicación* de la teoría” (p:32). La segunda perspectiva, considera que el docente es un técnico que *aplica* los principios del modelo de producción y consumo del ámbito económico al educativo. Para ello necesita desarrollar habilidades y competencias técnicas que garanticen la intervención eficaz. Por lo que, en esta línea de pensamiento, el docente tiene una relación de dependencia con respecto al pedagogo.

También Sanjurjo (2.015:16) presenta a esta perspectiva de formación en la práctica como “enfoque tradicional” contemplando en él al tecnocrático. Esta posición considera que un práctico debe aprender primero “...todos los conocimientos que fundamentan una práctica y que después realizará el ejercicio supervisado de la misma. Allí debería demostrar la aplicación más o menos experta de los aprendizajes previos...” Según la autora, en esta manera de entender la práctica, la teoría informa a la práctica para que esta actúe de manera *aplicativa*. De tal forma que el práctico actúa como un técnico en el que su subjetividad no es considerada, pues hay una sola manera de realizar las acciones que ya fueron expresadas por los teóricos. La autora pone en tela de juicio este enfoque diciendo que en él, “...se desconoce que las prácticas son sociales y contextuadas” (p:16), y que existe en esta visión una negación de las creencias, valores, supuestos.

2.6.4. La concepción hermenéutica de la relación teoría y práctica

Siguiendo las ideas de Habermas, en Carr (2.002:30) el interés práctico apoyado en las *ciencias hermenéuticas* propone y contempla los conocimientos provenientes de “la historia, crítica estética, algunas formas de psicología, sociología y antropología”. Está relacionada con las formas prácticas de razonamientos propuestos por Aristóteles, por lo que está cimentada en el *interés del saber práctico*. Esta forma de saber se destaca por las

maneras de interpretar el mundo desde las experiencias de los sujetos y se ocupa de hacer notar las consecuencias de las actuaciones de estos, en los diferentes momentos históricos.

Esta perspectiva propone establecer una relación entre el pensamiento y la acción mediante la reflexión lo que lleva a una relación más amplia entre la teoría y la práctica, considerándola como procesos públicos. Al decir de Kemmis en Carr (2.002:32-33) “Un modo de empezar a ocuparse de la relación teoría y práctica como procesos públicos consiste en considerar la teoría y la práctica en términos de relaciones sociales y de estructuras sociales”. Si esto es así, los roles de los teóricos y los prácticos son necesarios considerarlos, pues tienen que ver con la división del trabajo, en donde el pensamiento está reservado para los teóricos y la acción para los prácticos. Este análisis sobre los roles puede ayudar a clarificar qué prácticas se teorizan, cuándo y a cargo de quiénes. Siguiendo al mismo autor, “Cuando tengamos en claro qué prácticas o que teorías constituyen el centro de nuestra atención, descubriremos que la teoría y la práctica no pueden separarse” (p:34). Aquí también es pertinente expresar los dichos de Kemmis y Carr (2.002:34) quienes dicen:

...las prácticas cobran un significado cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican [...] la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos [...] no puede haber ninguna distancia entre la teoría y la práctica, sino sólo mayores o menores grados de desajustes.

Aquí se plantea el siguiente interrogante que puede ayudar a comprender algunas características de esta relación puesta en acción: ¿Cómo teorizan los docentes sus prácticas? Siguiendo el pensamiento de Schön (1.998) este interrogante solo encontrará respuestas si hay reflexión antes, durante y después de la acción, considerando que antes y después los procesos de reflexión son más deliberativos que durante la acción. Este momento se caracteriza por tomar decisiones más intuitivas y de reflexiones menos profundas. Desde lo educativo compromete a los prácticos en la teorización de las prácticas y a los teóricos poner en acción sus teorías, como aspecto indisoluble para mejorar las prácticas educativas.

Siguiendo esta línea de pensamiento Ferry (1.990:73) propone el modelo centrado en el proceso, donde al decir del autor “...vivir las experiencias sociales e intelectuales, individual o colectivamente, dentro del campo profesional [...] con sus grandes placeres y sufrimientos, sus esfuerzos y fatigas, sus inconveniencias o sus descubrimientos...” son importantes y forman parte del proceso y peripecias de aprender y construirse como profesional. En esta mirada, el docente no es un distribuidor de conocimiento, sino que en la experiencia cotidiana de la práctica construye saberes. Esto supone la necesidad de la reflexión para dar respuestas a situaciones complejas que demandan actuaciones no previstas

con anticipación. Dentro de los procedimientos utilizados en el modelo centrado en el proceso, siguiendo las ideas del autor, se destacan los métodos activos, trabajos de motivación y de orientación que permiten la realización de proyectos individuales o grupales mediante tutorías, entre otros.

Pérez Gómez (1.993:33) siguiendo esta misma mirada en la relación teoría práctica, propone la *perspectiva reflexiva*, a la que también llama ciencia práctica, o perspectiva hermenéutica. Aquí la relación del pensamiento y la acción forman parte de las complejas competencias profesionales que los docentes deben construir en los procesos formativos. Estos procesos al ser sociales, se caracterizan por su complejidad ya que están cargados de valor y conflictos que son singulares, por lo que requiere de parte del profesional de la educación sabiduría práctica y habilidad intelectual para encontrar las respuestas pertinentes a situaciones que generan dudas e incertidumbre.

El autor sugiere que el docente posea "...capacidad de comprensión situacional" (p:32), y se apoya en Elliott quien dice: "La práctica se apoya en las interpretaciones de las situaciones particulares como un todo, y no puede mejorarse si no se mejoran dichas interpretaciones..." (p:33). Estas interpretaciones pueden no ser objetivas, pues están condicionadas por la subjetividad de quien las realiza y de los supuestos que impregnan las culturas de las prácticas cotidianas en las instituciones; por lo que la reflexión es el camino para encontrar las mejores interpretaciones a las diferentes situaciones. Desde la perspectiva reflexiva, Pérez Gómez (1.993) expresa, que el profesional reflexivo para resolver problemas complejos "Requiere más bien, del desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento y actuación, que posibilite el juicio razonado en cada contexto singular..." (p:33). Esto sugiere entender que son los profesionales de la educación los que buscarán construir la relación de la teoría y la práctica.

El autor señalado entiende, que entre la teoría y la práctica, entre entendimiento y actuación hay una relación claramente interactiva y que se manifiestan de esa forma en la vida cotidiana y profesional. No se produce uno primero que la otra, sino que la comprensión se desarrolla a través de la actuación reflexiva en situaciones concretas. Desde esta mirada se pone claramente en tela de juicio la perspectiva técnica y aplicativa de relación teoría-práctica, presentada en primer término.

Para referirse a la relación teoría-práctica desde esta misma línea de pensamiento, Sanjurjo (2.015:18) sostiene que en el enfoque práctico:

...se pone énfasis en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos [...] en la importancia de comprender esas acciones dentro de un contexto...contribuye a la comprensión del sentido de las acciones para los propios actores...

Es importante considerar que, en estas expresiones relacionadas con las interpretaciones, la comprensión y el sentido de la acción está mediatizada por los valores que los actores sostienen, como así también por las prácticas culturales, sociales e institucionales donde se llevan a cabo. En este enfoque, según la misma autora, son los propios docentes los que construyen la relación teoría-práctica, cuando interpelan sus propias prácticas "...desde sus marcos referenciales previos" (p:18), lo que les permite reconstruir sus propias estructuras conceptuales.

Sanjurjo (2.015), menciona a Schön, para expresar que "Las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría" (p:18). Pues, la práctica plantea zonas de incertidumbres que requiere del conocimiento profesional del práctico para resolver cuestiones singulares, particulares, que la racionalidad técnica no las podría abordar. Esas cuestiones singulares, muchas veces únicas entre varias para ser resueltas, necesitan de la reflexión sobre ella.

También Sanjurjo (2.015:20-21) sostiene que Schön supera la concepción clásica de reflexión (evaluación-planificación) al presentar las ideas de conocimiento en acción, reflexión en acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión. Estos conceptos se refieren a reflexiones antes de la acción, durante o en la acción y después de la acción. Según el decir de la autora, está relacionado con la propuesta de profesor reflexivo que menciona Stenhouse y con la fase pre-activa, interactiva y pos-activa que menciona Jackson.

Tanto Schön como Jackson consideran que los momentos de reflexión antes de la acción y fase pre-activa como el momento de reflexión después de la acción y fase pos-activa, que son más deliberativas pues se confrontan apreciaciones teóricas con creencias y experiencias concretas que surgen de la reflexión sobre la práctica. Mientras que la reflexión durante o en la acción e interactiva, es más espontánea y basadas en el conocimiento profesional, que se fue construyendo sobre las experiencias de las propias prácticas y tiene que ver con procesos activos de intercambios caracterizados por la singularidad. Al decir de Schön en Sanjurjo (2.015:21):

Lo que distingue a la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia en la acción [...] la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo.

Pero, además, señala Sanjurjo:

...es posible modificar y enriquecer nuestras acciones a partir de la reflexión posterior sobre ellas y la reflexión sobre las reflexiones en acción, porque la misma puede ayudar a modelar nuestra acción futura [...] La reflexión puede incluir una o varias dimensiones. Es posible reflexionar sobre supuestos y creencias, sobre el contenido a enseñar, sobre las concepciones internalizadas acerca del aprendizaje y de la enseñanza [...] sobre el contexto socio político y cultural que condiciona entre otras... (p:21).

Estas afirmaciones, confirman la inseparabilidad de la teoría y la práctica y posiciona al práctico en el compromiso de la permanente reflexión en sus prácticas de enseñanza, con propósitos de mejorarlas y hacerlas interesantes, significativas y que influyan en las transformaciones personales, sociales, políticas y culturales, al mismo tiempo que mejoren la calidad de vida de los ciudadanos. Por otro lado, la reflexión es un dispositivo que permite retroceder la acción hasta sus inicios, para poder apreciarla en su plenitud y volver a ella con nuevas miradas y renovadas esperanzas sobre los procesos de enseñar y aprender.

2.6.5. La concepción crítica de la relación teoría y práctica

Carr (2.002) plantea que Habermas,

...reconstruyó la idea de *teoría* de Aristóteles separándola de la noción de ciencia pura y orientándola hacia una base más materialista, centrada en las acciones y las prácticas de los científicos sociales que está más relacionado con las ideas de racionalidad, justicia y libertad [...] valores importantes en el trabajo científico. (p:30).

Para ello propuso la teoría de la competencia comunicativa. Esta teoría según Benejam (1.997:42) consiste en la acción de comunicarse, como una interacción dialogal entre sujetos, capaces de relacionarse a través del lenguaje y de acciones para establecer dicha interacción.

La teoría comunicativa, siguiendo las ideas de Habermas en Grundy (1.988), propone considerar el conocimiento de lo social, desde el mundo de la vida donde los sujetos actúan y se relacionan, y desde la teoría relacional de los sistemas. Considerando que al primero lo orienta un saber subjetivo que tiene que ver con la comprensión del significado de los hechos y con el conocimiento del mundo como sujeto. Al segundo lo considera externo al sujeto porque la construcción de significados subjetivos está condicionada por un contexto objetivo que limita las intenciones individuales. Considera que hay que identificar adecuadamente las condiciones del contexto que alienan al sujeto y eliminarlas. Así entendido el interés emancipador, siguiendo a Kemmis, en Carr (2.002:31) entiende la relación teoría práctica como “una cuestión que atañe a los profesionales de la educación y no sólo a los teóricos e investigadores de la educación ajenos a las escuelas”.

Este enfoque crítico, según Carr (2.002) aún no ha tenido total influencia en el campo de la educación, aunque su interés contempla dimensiones relacionadas con el sentido común, el razonamiento técnico y el práctico, que permite demostrar que la relación teoría-práctica, puede estar condicionada por ciertas formas de estructura social. La teoría crítica, en la perspectiva de Carr, propone aumentar la autonomía de los profesionales interpretando la práctica educativa "...como práctica social, históricamente situada, culturalmente implantada y siempre vulnerable a la deformación ideológica" (p:75). Promueve en los profesionales de la educación el conocimiento de sí mismos para "...liberarlos de las creencias irracionales y erróneas que han heredado de las costumbres, la tradición y la ideología" (p:75). En esta línea de pensamiento, según el mismo autor, la relación teoría y práctica no consiste en la aplicación de la teoría a la práctica, sino que recupera la reflexión como categoría válida de conocimiento para interpretar la teoría y la práctica como campos mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados.

Siguiendo esta misma concepción Ferry (1.990) plantea la idea del modelo centrado en el análisis, como una manera de formarse para enfrentar lo imprevisible y lo que no se puede dominar. Esta propuesta sostiene que saber analizar consiste en seleccionar los aprendizajes que se deben realizar en cada momento. Según el autor es "...aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar" (p:77). La idea consiste en que el profesional de la educación está obligado a analizarse a sí mismo, a observarse como si fuera otro. Ferry dice "...es jugar el doble juego del actor y del observador" (p:77). Ferry, propone algunas variables relacionadas a diferentes "...situaciones, instituciones, prácticas, discursos, comportamientos, tecnologías, programas, etc." (p:78). Esto implica construir representaciones que den sentido a las acciones que se realizan cotidianamente en las prácticas. La concepción centrada en el análisis sostiene una articulación entre la teoría y la práctica.

Para dar cuenta de esta afirmación, el mismo autor expresa:

Esto excluye que la práctica pueda ser formadora por sí misma si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico [...] excluye también que se le pueda dar un valor formativo a una actividad teorizante que vagaría muy lejos de las restricciones de la práctica. (p:79)

Pérez Gómez (1.993) para referirse a esta línea de pensamiento propone la formación del profesor como *intelectual* reflexivo, en donde se facilite al futuro docente la reflexión teórica y la experimentación práctica, es decir "...la praxis, la experimentación reflexiva y la reflexión sobre la práctica" (p:46). Para ello es necesario, según el autor, promover el aprendizaje relevante mediante la estrecha vinculación de la teoría y la práctica para favorecer la reconstrucción del pensamiento empírico.

En esta perspectiva, el conocimiento es un instrumento o herramienta conceptual para comprender las situaciones y tomar decisiones para intervenir en la práctica. También es necesario promover la formación como un proceso de investigación sobre la propia práctica y los aspectos que la condicionan, con propósitos de superar las diferencias entre la teoría y la práctica, Pérez Gómez considera que “...hay que implicar a los futuros docentes en un proceso permanente de investigación y acción, de experimentación y reflexión compartida, de contraste, de indagación sobre todos los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa” (1.993:47). Otros factores considerados importantes por este autor para relacionar la teoría y la práctica, es la promoción del trabajo cooperativo y el respeto a la pluralidad. El primero porque el trabajo en equipo e interdisciplinar puede dar respuestas a la tarea compleja que representa el acto de enseñar. Y el segundo porque del intercambio de opiniones, teorías, experiencias, creencias y valores permite compartir y acordar lineamientos generales que favorecen la comprensión del complejo campo educativo.

Por su parte, Sanjurjo (2.015) al referirse a la perspectiva crítica sostiene que desde esta teoría es necesario “...reconocer las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción e intereses” (p:25), como así también articular “...la reflexión a los problemas de valores e intereses sociales [...] supone la posibilidad crítica, creativa y valorativa de la razón” (p:25-26). Para esta autora, la teoría y la práctica son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos, donde en relación dialéctica, la teoría se origina en la práctica para mejorarla. Esta relación busca la comprensión, interpretación y toma de conciencia de las condiciones y contextos reales de la práctica para cambiarla, si es necesario. Toma el concepto de praxis de Freire, para adherirse a la articulación indisoluble entre teoría y práctica, entre reflexión y acción del sujeto sobre el mundo para modificarlo. Esto implica la propia subjetividad y la posibilidad de pensar y reflexionar sobre el mundo y las cosas que nos rodean, para generar las transformaciones que permitan la construcción de un mundo mejor para toda la humanidad.

Entre varios autores que toma para sostener la relación de la teoría con la práctica, Sanjurjo (2.015) se apoya en Bourdieu, quien expresa “...las prácticas se llevan a cabo en espacios históricamente constituidos, respondiendo a intereses específicos” (p:26). Desde la concepción crítica y el reconocimiento del paradigma de la complejidad, la práctica docente es una práctica social, histórica y situada, que se caracteriza por ser compleja, dinámica e imprevisible que se lleva a cabo en contextos también complejos. Lo que implica abandonar las percepciones simplistas de la receta y el método único. Al decir de Sanjurjo (2.015:28) “El desafío de la formación consiste [...] en la posibilidad de superar saberes fragmentados y

simplificadores y aportar al pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas”. En este sentido, los aportes de Morín (2.002) sobre los vacíos del conocimiento se tornan de fundamental importancia para revisar, replantear y proponer alternativas innovadoras que permitan a los profesionales de la educación poner la mirada en sí mismos, en las propias prácticas, para reflexionar sobre ellas y hacerlas interesantes para recuperar el sentido de las prácticas profesionales y generar hábitos que rompan con la rutina.

CUARTO APARTADO: LA CLASE COMO ESPACIO COMPLEJO DONDE INTERVIENE EL DOCENTE

En este apartado se presenta y analiza a la clase como espacio complejo donde se construye y comparte conocimientos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la que también intervienen la dimensión temporal y criterios de agrupamientos. También se definen y analizan diferentes dispositivos de intervención docentes y se caracterizan las buenas prácticas de enseñanza, las que son válidas para las actuaciones en el aula y en los patios escolares.

2.7. La clase: algunas de sus características

Al ser la Educación Física una disciplina pedagógica y la clase una de las dimensiones de análisis de esta investigación, a continuación, se hará referencia a algunas consideraciones teóricas y prácticas con el propósito de re significarla y poner el foco de atención en este espacio considerado de máximo nivel de concreción del currículo escolar. Por otro lado, es de importancia para los profesores porque puede permitir volver la mirada sobre las propias prácticas de enseñanza para analizarlas. Si bien hay antecedentes sobre las características de la clase con propósitos educativos en diferentes momentos históricos, no es intención de este apartado presentar dicho recorrido, sino poner la mirada en la complejidad que las clases escolares siempre representan.

Siguiendo a Sanjurjo (2.003), las clases como hoy la conocemos es el resultado de la universalización de la institución escuela y,

...se constituye en el principal espacio, tiempo y modo de agrupamiento para concretar la transmisión de los conocimientos que una sociedad ha determinado como socialmente válido para ser adquiridos

por las nuevas generaciones, es decir que la clase se encuentra en el origen mismo de los sistemas educativos. (p:18).

La misma autora se apoya en Pestalozzi, Froebel, Herbart, entre otros, para sostener que la clase es un espacio de trabajo sistemático del docente con los alumnos y el conocimiento y que ese encuentro se da, en general, en las aulas. Estos espacios según Sanjurjo pasaron de ser lugares cerrados y centrados en el trabajo intelectual, a ser espacios abiertos, destinados al desarrollo integral de los estudiantes. También define a la clase como: "...un espacio singular con una lógica en sí misma, con una significación propia" (p:20), y considera que el diseño arquitectónico de las clases siguió la propuesta normalista, organizada en un inicio, desarrollo y cierre, que si bien se caracterizó por su rutina y rigidez, fue de importancia para la organización del espacio y la negociación de significados.

La autora coincide con Menin (2002) en diferenciar las clases en un sentido clásico de las basadas en una perspectiva grupal, y de las clases basadas en las nuevas tecnologías. Reconoce a la psicología social en cuanto a los aportes sobre el aprendizaje grupal y el compromiso del sujeto que aprende, igual que los niveles de participación y autonomía que se puede lograr a partir de ella. Pero re significa la clase en un sentido clásico cuando expresa:

...como sostiene Menin, continúa siendo el modo de enseñanza más generalizado. El modo de articular los espacios, tiempos y agrupamientos en las instituciones educativas, hace que la clase, como lugar donde el docente guía el proceso de aprendizaje de los alumnos, sea el más habitual y sea el "meollo" del quehacer docente, en especial en algunos niveles...Por otro lado, porque las formas básicas de enseñanza que se articulan en las clases "teóricas" son estrategias elementales presentes en otras maneras de concretar la enseñanza. La narración, el interrogatorio, el ejemplo, el dialogo, son instrumentos acerca de los cuales el docente necesita formarse, pues lo utiliza tanto cuando lleva adelante una clase expositiva, como cuando se basa en el trabajo grupal o utiliza recursos tecnológicos. (p:24).

De estas expresiones se infiere que el espacio, el tiempo y el agrupamiento conforman dimensiones que se articulan en los procesos de enseñanza y trascienden el ámbito de las clases de aulas para instalarse en los patios escolares y deportivos, en la organización escolar y atraviesa la vida en comunidad, de allí su importancia y trascendencia.

Por otro lado, distingue la clase tradicional de la clase en un sentido clásico; entendiendo que la primera se caracteriza por su concepción verbalista, expositiva, informativa de la enseñanza; donde los contenidos son repetidos mecánicamente por los alumnos. Lo que significa una clara representación de la concepción epistemológica relacionada con el pensamiento racionalista y técnico, o la concepción empírico-analítica de la relación teoría-práctica y en Educación Física en particular con el paradigma biológico

mecanicista. A la segunda la entiende como aquella en la que el enfoque pedagógico pone mayor acento “...en el método, la didactización del contenido, la comprensión significativa de los mismos” (p:25). En este sentido clásico considera a la clase teórica, articulada con las tareas prácticas, también:

...como el lugar en el cual se encuentran el docente y el alumno para trabajar teóricamente un contenido, para elaborar comprensivamente conceptos, articularlos, analizarlos, desmenuzarlos, confrontarlos, para construir teorías. Entendemos lo clásico como aquello [...] que sigue teniendo vigencia renovada con el correr del tiempo. (p:25).

La concepción clásica de la clase considera a la triada pedagógica, docente, contenido, alumno, atravesada por procesos comunicativos y donde el contenido es el nexo vinculante, mediador de la relación entre ellos. Este contenido adquiere sentido, según Sanjurjo, “...solo si existe un sujeto que posee un saber y que es capaz de hacerlo comprensible para que otro sujeto se apropie significativamente de él” (p:25). Esta apreciación coloca al docente en un lugar central del proceso de enseñanza, pues, es él quien en primera instancia debe comprender y darle sentido al contenido que pretende enseñar; articulando estrategias y teniendo claridad en las metas que orientan la enseñanza y el aprendizaje. También la autora considera que el “...manejo del conocimiento científico y la adquisición del contenido escolar requieren del desarrollo del pensamiento complejo, crítico y creativo” (p:25); lo que significa desarrollar el pensamiento reflexivo y sistémico. El pensamiento complejo, siguiendo a la misma autora es:

...un pensamiento que examina su propia metodología, sus procedimientos y sus puntos de vista. Puede identificar factores que llevan a la parcialidad y a los prejuicios. Supone pensar tanto en la materia, en el contenido sobre el cual se piensa, como en los propios procedimientos de pensamiento. Contenido y método son los componentes ineludibles del pensamiento complejo. Un pensamiento complejo es rico en contenidos y recursos y puede dar cuenta, reflexionar sobre los mismos. El pensamiento complejo no es lineal. Las articulaciones que puede establecer son múltiples y abarcan diversos sentidos y direcciones. (p:27).

Desde esta perspectiva, es importante que los docentes puedan detenerse a reflexionar acerca de sus propias concepciones sobre la clase, los factores que inciden en los modos de pensar sobre ella. Por otro lado, si el pensamiento complejo no es lineal, significa que existen múltiples estrategias de entradas, recorridos y salidas para abordar un contenido, resolver situaciones problemáticas, proponer acciones cognitivas o motoras, lo que permite el desarrollo de la creatividad, imaginación, al mismo tiempo que la reflexión, compromiso y la actitud crítica de los diferentes actores que participan de la clase, lo que lo hace riguroso. Desde esta mirada, los enfoques didácticos relacionados con el contenido a enseñar en la

clase, responden a la concepción epistemológica que se vincula con el pensamiento crítico o radical y con el pensamiento posmoderno, como así también, con la concepción hermenéutica y crítica de la relación teoría-práctica y con el paradigma de la Educación Física pedagógico humanista. Además, Sanjurjo sostiene que,

...los enfoques didácticos que tengan en cuenta los principios de rigurosidad y comprensión para la organización de una clase y tiendan a la formación del pensamiento complejo, crítico y creativo a la vez, deberían tomar en cuenta tanto criterios psicológicos como lógicos y epistemológicos. (p:28).

Esto significa que los procesos de enseñanza y de aprendizaje llevados a cabo en las clases escolares deben responder a ciertos criterios, tales como: las posibilidades e intereses singulares de los estudiantes, el contexto social, político y económico al cual pertenecen; como así también, tener en cuenta la lógica interna de lo que se pretende enseñar, que se manifiesta en la selección, secuenciación y organización de los contenidos y el tratamiento didáctico para abordarlos, y los dispositivos de intervención que el docente utiliza durante el proceso, entre otros. Estos criterios, son algunos entre tantos que dan cuenta, siguiendo a Sanjurjo (2.014:19), de “...nuestras propias concepciones acerca de lo que es el conocimiento en general, cuáles son las características del conocimiento disciplinar, qué es aprender y qué supone ser sujeto de aprendizaje, qué es enseñar, para qué sirven las instituciones educativas...”, es decir, factores que atraviesan la clase e influyen en las prácticas de enseñanza.

2.8. Los dispositivos de intervención docente. Su importancia en las prácticas en acción

En este apartado se presentan y analizan los dispositivos de intervención que realizan los docentes en general, independientemente del campo disciplinar al cual pertenecen, por tal motivo es también de importancia para los profesores de Educación Física.

La complejidad del proceso de enseñanza se manifiesta a través de la constante incertidumbre y rumbos imprevistos que surgen en lo que Caporossi (2.006:3) llama “...las prácticas de enseñanza puestas en acto”. Dichas prácticas, además de responder a enfoques pedagógicos y epistemológicos, son prácticas políticas, sociales, históricas, ideológicas, éticas y singulares, entre otras, que comprometen de cuerpo entero al docente, que, además, está influenciado por factores emocionales e institucionales que lo condicionan. Pero este condicionamiento no es motivo de impedimento para intentar transformaciones que permitan mejorar las actuaciones profesionales y la calidad de vida de los actores, con quienes compartimos el arte de enseñar y aprender. En las actuaciones docentes se toman decisiones

que tienen que ver con modos, técnicas, instrumentos, que están ligados a lo que diferentes autores llaman dispositivos. Estos dispositivos influyen en los estudiantes y dejan huellas que se ven expresadas en los estilos de comunicarse, relacionarse y emocionarse ante lo que se hace en las prácticas profesionales.

Deleuze dice (1.990:159) “Pertenece a ciertos dispositivos y obramos en ellos”. Es decir, que el docente actúa en función del paradigma en el que fue formado como profesional de la educación, los que se manifiestan en las técnicas e instrumentos que utiliza y las redes que va tejiendo en las organizaciones sociales donde trabaja.

Pero, qué es un dispositivo. Siguiendo a Agamben (2.007:1):

...es un término técnico que cumple una función estratégica para responder a una emergencia en un determinado momento. Su característica es que incluye aspectos vinculados al discurso, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas [...] lo dicho y también lo no dicho.

Es decir que la relación con él, es prácticamente desde el nacimiento de los sujetos y se amplía en los procesos de socialización. Están ahí, están presentes y los docentes los utilizan consciente o inconscientemente en el ámbito educativo para establecer relaciones comunicativas con los diferentes actores institucionales, de saber y de poder, los cuales construyen sentidos, representaciones y significados en el imaginario institucional.

En las prácticas de enseñanza puestas en actos se pueden diferenciar algunos de los siguientes dispositivos: las normativas de la institución, la observación, el trabajo en grupo y el discurso de los docentes, entre otros. Como este trabajo toma al discurso como una de las variables de análisis se hará una presentación más extensa en relación con los otros dispositivos.

En cuanto a las normativas de la institución se perciben en: el día establecido para el desarrollo de la clase, la designación de un aula en particular, el horario de ingreso y egreso, la asistencia registrada de los presentes, los comportamientos esperados, entre otros. Estos aspectos administrativos y de organización institucional regulan el accionar de los actores que posteriormente continúan reflejados en las diferentes organizaciones sociales donde asisten y actúan. El reconocimiento de este dispositivo influye de alguna manera en las interacciones y formas de ser de los docentes en la escuela.

La observación se manifiesta generalmente, cuando los profesores analizan lo que hacen los estudiantes, en las rápidas e imprevistas reflexiones en la acción para actuar en consecuencia, cuando intervienen en las orientaciones y apoyos pedagógicos porque subjetivamente perciben su necesidad de hacerlo. En este sentido, se puede decir, siguiendo a

Souto (2.009:2), "...que la subjetividad contempla la interacción con los otros y es a partir del reconocimiento del otro y con los otros que nos constituimos como sujetos sociales".

La observación que es un dispositivo utilizado como instrumento de investigación en la formación docente y en las prácticas profesionales, según Alfonso, en Sanjurjo (2.015:49) "...posibilita poder comprender la complejidad escolar a la cual queremos conocer...proporciona orientaciones de cómo recoger información, es decir, las palabras, acciones, deseos, intereses y sentires de los observados". Esto permite no solo la descripción de las situaciones observadas, sino también, darles significados a las prácticas de los sujetos en situaciones singulares y culturalmente particulares.

Alfonso presenta varios tipos de observación docente, entre las que se puede mencionar la observación participante, la estructurada y no estructurada, la inmediata o directa, la diferida y la mediatizada. Si bien todas tienen su importancia en diferentes momentos de las prácticas de enseñanza del docente, en este trabajo solo se hará referencia a la observación participante porque es la que con mayor supremacía está presente en las prácticas en acción desde la perspectiva de quien escribe. La autora manifiesta que esta observación es un dispositivo que permite profundizar el análisis de situaciones educativas y en la que existe una interacción social entre el observador y el observado. Pero también es un dispositivo utilizado en las prácticas escolares cotidianas para tomar decisiones inmediatas en el transcurso de una clase, ya sea en el aula como en los espacios deportivos. Ella, se apoya en Aebli (1.995) para señalar que la observación es un proceso que se aprende y que está presente en los sujetos desde el mismo nacimiento y permanece en el transcurso de la vida. Identifica dos planos de ella:

...uno inferior que denomina captación activa, que consiste en la percepción de los datos a través de las sensaciones, por ejemplo: cuando entramos en un aula vemos la ubicación de los alumnos en el salón de la clase, el docente, el clima de la clase [...] Es decir, son las primeras impresiones a través de los sentidos, para pasar luego al segundo plano, superior, [...] de contemplación activa, donde el observador toma posesión [...] del escenario, aquí se produce una elaboración de la información, hay un proceso interpretativo de la experiencia [...] la observación produce un resultado, una nueva situación [...] que existe [...] en la mente del que actúa y que, al final, toma mentalmente posesión del resultado. (p:50-51).

Del análisis de estas expresiones se puede deducir que, en las prácticas en acción del docente, el plano inferior es el más inmediato de la observación, pone en juego la capacidad sensorial del profesor, como así también, sus emociones para percibir lo que está ocurriendo. Ya en el segundo plano toma decisiones de intervención a través de expresiones orales, visuales, gestuales que responden a representaciones mentales y de significados que el

docente tiene de lo que está ocurriendo en esa práctica, para valorarlas, confirmarlas y revisarlas, si son necesarias. Estos dos planos se perciben claramente en la reflexión en acción que propone Schön.

En relación al dispositivo de organización grupal, se hace necesario definir el concepto de grupo social. En este sentido, Urbano y Yuni (2.006:25-26) mencionan algunas definiciones de distintos autores, entre las que se pueden distinguir las siguientes, como así también la caracterización que hacen de cada uno de ellos. Según Bonner (1.959), “Un grupo es un conjunto de personas que interactúan unas con otras, y es precisamente este proceso de interacción el que distingue al grupo de un conglomerado”. En esta definición la característica de un grupo es la interacción. Para Bales (1.950),

Un grupo es [...] cualquier número de personas ocupadas en interactuar frente a frente, unas con otras, en una serie de reuniones en donde cada miembro recibe de los demás alguna impresión o percepción que puede ofrecer alguna reacción a cada uno de los demás como individuo...

En esta definición el grupo puede ser definido a partir de las percepciones conscientes que tienen los miembros de sus relaciones con los demás integrantes.

Para Bass (1.960), “Grupo es [...] un conjunto de individuos cuya existencia es benéfica para los mismos”. Aquí se define al grupo en función de la motivación, pensando que los individuos se unen para satisfacer alguna o varias necesidades. Según Sherif y Sherif (1.969),

Un grupo es una unidad social que consiste en un número de individuos que desempeñan un papel y tienen relaciones de posición entre sí, y que poseen un conjunto de valores o normas propias que regulan sus conductas e interacciones grupales.

En esta definición se pone énfasis en las características organizacionales y estudian la conducta del grupo.

Para Cart y Zander (1.970) “Un grupo es un conjunto de individuos cuyas relaciones entre sí los hacen interdependientes unos de otros”. Para estos autores lo fundamental de un grupo es la interdependencia de unos miembros con otros.

Del análisis de estas definiciones se puede decir que un grupo social hace referencia a un conjunto de personas que interactúan entre sí con algún propósito definido y de interés para sus integrantes.

Por otro lado, Souto (1.993:53), menciona a Fernández para decir que hay tres momentos epistémicos en la constitución de los saberes grupales, ellos son:

El primero considera al grupo como un todo que es más que la suma de las partes. A él pertenecen la teoría de Lewin y las teorías psicosociológicas de los roles, del liderazgo, de la comunicación, de la cohesión, etc. El segundo, intenta conceptualizar la estructura, las invariantes del grupo, las

organizaciones grupales, los organizadores que determinan los movimientos grupales. A él pertenecen distintas teorías del psicoanálisis de grupos. El tercero, intenta superar las disciplinas de objeto discreto, producir redes transdisciplinares y desmontar dos ficciones: la del individuo y la del grupo como intencionalidad. Se asocia a los nuevos paradigmas de la ciencia aún en proceso de formulación.

Siguiendo a Souto (2.009:4),

...el primer momento toma exclusivamente al individuo; el segundo es el que incorpora la utilización de técnicas grupales para la producción de los alumnos en clase, pero desde una pedagogía centrada en el docente; el tercero toma como objeto de operación al grupo en su conjunto, en sus movimientos dinámicos, en su dialéctica y trabaja desde una lógica de coordinación del grupo-clase y no de conducción del mismo. Los procesos grupales son objeto de análisis; docente y alumnos intentan un aprendizaje grupal que revierte sobre los aprendizajes individuales. El sujeto es parte integrante del grupo, conservando su singularidad no se subsume a él. Es parte de un nosotros que se construye, pero es también sí mismo, con identidad propia desde el cual participa en los espacios intersubjetivos, los que a la vez ayuda a construir.

La misma autora, sostiene que en las prácticas pedagógicas se perciben más las características de los dos primeros momentos que el tercero. Del análisis de los tres momentos epistémicos de la constitución de los saberes grupales se puede deducir que el tercer momento es un proceso aún en construcción y que representa un desafío para las prácticas de enseñanza tanto en el aula como en los espacios deportivos escolares. También se puede decir que los dos primeros momentos se corresponden con la concepción epistemológica racionalista y técnica de las ciencias sociales, el enfoque de las teorías empíricas y analíticas de la relación teoría-práctica y el paradigma de la Educación Física biológica mecanicista. Sin embargo, el tercer momento está vinculado con la concepción del pensamiento crítico y el posmoderno de las ciencias sociales, el enfoque crítico y hermenéutico de la relación teoría-práctica y el paradigma pedagógico humanista de la Educación Física. La autora también sostiene que el dispositivo de trabajo en grupo cobra "... importancia en el discurso pedagógico pero que [...] en la realidad de las aulas de formación y de la enseñanza no se lo ha incorporado suficientemente" Souto (2.009:4).

Este dispositivo puede generar en los estudiantes la posibilidad de desarrollar la capacidad de la escucha atenta, el diálogo interactivo entre los integrantes y resolver situaciones planteadas desde el análisis de las propuestas, al mismo tiempo, compararlas con situaciones propias de las prácticas en acción. En relación a la escucha atenta, que parece ser una capacidad poco desarrollada en el ámbito educativo y que atraviesa a todos los espacios curriculares, Melgar (1.999:35) dice:

La habilidad de escuchar debería ser objeto de actividades específicas en el aula... las personas pasan más del 40% de su tiempo escuchando, lo cual incita a preguntarse si esa habilidad hoy librada a cada

cual no podría [...] ser pensada para perfeccionarla [...] La escucha atenta es una de las bases de la actitud crítica: la posibilidad de examinar argumentos, de acordar y refutar en el intercambio oral reposa necesariamente en la escucha atenta y selectiva. (p:54).

En relación al discurso como dispositivo, se analizará desde la perspectiva de algunos autores relacionados con lo lingüístico y otros desde lo pedagógico. Desde la primera perspectiva, se puede decir que el discurso es todo aquello que decimos y aquello que enunciamos, lo que comunicamos desde lo lingüístico, lo corporal y gestual, entre otros. Es de fundamental importancia en las prácticas docentes porque permite establecer comunicación entre los diferentes actores institucionales. El mismo es una construcción social e histórica caracterizada por su complejidad y que se manifiesta en las interacciones subjetiva entre las personas. Este carácter social del discurso es el que a continuación será tenido en cuenta. Siguiendo a Angenot (2.010:21), el discurso social es:

...todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos. Todo lo que se narra y argumenta [...] los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo decible-lo narrable y opinable-y aseguran la división del trabajo discursivo.

De esto se deduce que todo lo expresado de manera pública independientemente del origen constituye lo que se llama discurso social. También el mismo autor manifiesta que:

El discurso social...tiene alguna relación con la lengua normativa, la “lengua literaria” de una sociedad – no tiene relación con la “lengua” de los lingüistas. Si bien el discurso social es la mediación necesaria para que el código lingüístico se concrete en enunciados aceptables e inteligibles, la perspectiva sociodiscursiva permanece heurísticamente alejada del ámbito de la lingüística. Ambas perspectivas parecen irreconciliables, y el análisis de los lenguajes sociales es antagonista. (p:23).

Según Angenot, la característica fundamental de este tipo de discurso es que está provisto de aceptabilidad y abordan hechos sociales e históricos “...que está fuera de la conciencia individual y que tienen una potencia en virtud de la cual se imponen” (p:23). También se puede decir que se caracteriza por estar formado por una serie de “...subconjuntos interactivos, de migrantes elementos, metafóricos, donde operan tendencias hegemónicas y leyes tácitas [...] y en el que siempre está presente lo ideológico” (p:25). Además, expresa que el discurso social y la hegemonía están relacionadas y son construcciones sociales que se componen de cánones de normas y temas aceptables que actúan como dispositivos de control social para ocultar, legitimar y producir prácticas y consensos. El discurso hegemónico está relacionado con el sistema ideológico imperante en un determinado momento en la sociedad, donde la clase dominante con sus normas lingüísticas elevadas forman un dispositivo favorable para ella. La dominancia en el juego de

las ideologías favorece la defensa apasionada (pathos) de los discursos, de las normas, géneros, subgéneros, estilos y validaciones que pregonan, generando distintos sentimientos y estados de ánimos en los sujetos.

En relación a la defensa apasionada del discurso, en Voloshinov y Bajtín (1.998), éste toma relevancia por el significado de lo que se dice, pero también lo que no dice, pero se sobre entiende. En esta última afirmación, es el contexto, el lugar, la situación lo que le da sentido y valor a lo que se dice y contempla no solo las emociones individuales de quien se expresa (docente-alumnos-otros), sino también las consecuencias que puede provocar en el colectivo social (grupo clase). También la entonación y el modo son de importancia cuando se dice lo que se dice, pues de acuerdo a ellos, la expresión se definirá como autoritaria, amenazante, de indagación, de acercamiento o alejamiento entre los que se comunican. Es la expresión más pura de lo que se dice.

En cuanto al género discursivo, según Voloshinov y Bajtín, se puede decir que los intercambios comunicativos entre los hablantes organizan, construyen y completan las formas gramaticales y estilísticas de la enunciación, su estructura tipo es lo que los autores llaman *género*. Distinguen el género de la vida cotidiana diciendo que en él se refleja lo ideológico, el objetivo y la composición social de los hablantes. Expresan, además, que este género conforma una comunicación cotidiana entre personas que se relacionan de un modo y en circunstancias estables y habituales. Es una parte de lo social que se contempla en las fiestas, el tiempo libre, el intercambio comunicativo en los salones, en las oficinas, lo que constituyen representaciones comunicativas de lo social.

Las enunciaciones de la vida cotidiana, según los autores mencionados, se manifiestan en forma de diálogo que se expresan en ruegos, preguntas, exclamaciones, órdenes, insinuaciones, frases, repeticiones de historias ligeras, entre otras, que son las formas típicas de enunciaciones de este tipo de género. Este género discursivo de la vida cotidiana es presentado por el autor como género primario y tiene relación con la oralidad. Su estructura es simple en cuanto a la organización y no necesita ser enseñado. Cada situación estable de la vida contiene pequeños géneros cotidianos, según ellos, y mencionan como ejemplo la conversación entre pareja, hermanos, pares, entre otros. En la que se perciben dos momentos: la enunciación hecha por el hablante y la comprensión del oyente que es activo, variado, quienes se expresan de alguna manera y al que el hablante debe estar atento. Otro género que mencionan es el secundario, caracterizado por su forma de organización estructural más compleja, elaborada y formal, que está relacionado con ámbitos institucionalizados socialmente, por ejemplo: el académico, el religioso, entre otros.

De lo expresado hasta aquí en relación al discurso como comunicación de algo, se puede decir siguiendo a Sanjurjo (2.003) lo importante que es para el docente "...conocer el universo vocabular de nuestros alumnos, como requisito indispensable para que el acto educativo sea educación y no se reduzca a comunicados" (p:45), y porque "...la enseñanza es esencialmente comunicación" (p:43).

Por otro lado, desde una perspectiva pedagógica, la misma autora menciona a Calsamiglia y Tusón (1.999), para decir que hay "...cinco modos de organización del discurso: narración, descripción, argumentación, explicación y dialogo" (p:43). Todos ellos presentes en las prácticas de enseñanza y atraviesan cualquier campo disciplinar con mayor o menor predominancia de algunos de ellos. Aquí se analizarán solo algunos de estos, porque de alguna u otra forma, todos ellos, siempre aparecen relacionados y se entranan en el complejo proceso de enseñar.

En relación a la narración, Sanjurjo (2.003) la presenta como una de las formas originales de socialización y constituye la forma más común de comunicación, de conocimiento y de trasmisión de una cultura. Entiende, que, desde el punto de vista didáctico, la narrativa persigue,

...un objetivo muy específico que es la comprensión de un tema por parte de un novato, expuesto por un experto. Por otra parte [...] el interés juega un rol decisivo en el aprendizaje, es importante que el discurso mantenga cierto rasgo de naturalidad que facilite tanto la atención como la comprensión.

Es decir, que el discurso didáctico será a la vez interesante y preciso. Pues se trata de ampliar el lenguaje y los conceptos del alumno [...] La entonación, la voz agradable y su tono, el acompañamiento con otros modos gestuales de expresión, la claridad, la expresividad, la precisión, son aspectos desdeñados [...] pero recuperables a la luz de las nuevas perspectivas de la buena enseñanza. (p:43).

También Sanjurjo, plantea que la narración en el aula, y se agrega, por qué no en los espacios donde se enseñan deportes escolares,

...requiere poner en juego fundamentos teóricos, nuestro saber experto acerca del contenido de lo que narramos, pero también algunas condiciones similares a la "actuación actoral" que garanticen un buen contacto con un "público" al que queremos en cierto modo, seducir a favor de un contenido por el cual también nosotros nos sentimos seducidos. Otra regla didáctica elemental y obvia, no siempre tenida en cuenta, es que el interés provoca interés, es decir que el apasionamiento del docente suele ser realmente contagioso y, por lo tanto, la apatía también. (p:45).

Estos planteos de la autora, necesitan de docentes reflexivos, que puedan tomar distancia de sus propias actuaciones y ser objeto de su propia mirada, para descubrirse a sí mismos, conocerse como actores institucionales y proyectarse más allá de sus propias prácticas.

La explicación como otra forma de organización del discurso, siguiendo a Sanjurjo, es una forma de argumentación a través del cual se intenta convencer y persuadir al interlocutor y pedagógicamente está asociada a la relación de conceptos e ideas, a la justificación y reflexión. La misma autora diferencia el concepto explicación teniendo en cuenta la perspectiva de los enfoques positivista y antipositivista.

Desde la concepción positivista, la explicación es entendida como descripción de la realidad y su justificación, "...utilizando procesos de análisis y verificación de las relaciones entre fenómenos y variables" (Sanjurjo, 2.003:54). Esta perspectiva de análisis está relacionada con las ciencias naturales en su enfoque tradicional, por lo que esta línea de pensamiento responde a perspectivas tecnocráticas, racionalistas y lineales. Plantea que para superar esta mirada se introduce el concepto de comprensión como opuesto a explicación, el que refiere al proceso que permite dar cuenta de acontecimientos singulares, irrepetibles o inconmensurables. Sin embargo, señala que:

Enfoques epistemológicos más actuales intentan reconciliar estos conceptos, reconociendo a ambos procesos en el desarrollo de los distintos campos de conocimiento, ya que tanto la explicación como la comprensión constituyen el carácter distintivo de las ciencias. Si entendemos que las relaciones entre fenómenos y procesos son multi-causal y complejas, nos alejamos del concepto explicación tal como lo percibió el positivismo clásico. La perspectiva crítica ha señalado las limitaciones de la explicación, entendida esta como la relación lineal entre una causa y un efecto. Los enfoques interpretativos y comprensivos intentan no sólo explicar la realidad sino comprender el sentido que ésta tiene para los sujetos que la interpretan [...] A su vez, los enfoques críticos ponen énfasis en la comprensión para la transformación social. (p:55).

Siguiendo a Sanjurjo, si se analiza etimológicamente el concepto es posible encontrar algún interés para la didáctica y señala que:

...el término explicación designa al proceso a través del cual se desenvuelve lo que estaba envuelto, se hace presente lo que estaba latente. Explicar significa desplegar algo ante la visión intelectual de otro, desarrollar lo que permanece oculto y confuso, con el objetivo de hacerlo claro y detallado [...] podemos relacionarlo con aclarar, iluminar, esclarecer. En algunas lenguas se relaciona con la percepción de detalles [...] se lo asimila más con el concepto de descripción. En otras, se lo relaciona [...] con el concepto de significación. Desde esta última perspectiva se corresponde con el de comprensión y con la acción de establecer relaciones. (p:55).

Del análisis del concepto explicación se puede decir, que es un término construido social e históricamente, que fue utilizado en otros momentos con significado diferente al que proponen los enfoques críticos y que es de fundamental importancia para los docentes de todos los espacios curriculares, pues esta forma de organizar el discurso pedagógico ofrece la posibilidad de establecer relaciones con los saberes sociales y culturales de los estudiantes y

con la vida cotidiana, con propósitos de construir sentidos, significados y representaciones. Es en esta línea de pensamiento donde se torna relevante este concepto, está siempre presente en las prácticas de enseñanza de todo docente.

En relación al diálogo como organización del discurso pedagógico, aquí no se hará el análisis del concepto desde el punto de vista de su construcción histórica y social, sino que se abordará desde su uso pedagógico en las prácticas de enseñanza de los docentes. Siguiendo a Sanjurjo (2.003:64),

...el diálogo, en sentido amplio, es una conversación entre dos o más personas que alternativamente expresan sus ideas o sentimientos en busca de entendimientos mutuos [...] Pedagógicamente el diálogo tiene más relación con la acepción filosófica del mismo que con la expresión literaria. El diálogo filosófico hace alusión a un modo no dogmático de pensar, a la posibilidad de abordar una problemática desde múltiples caminos, es decir se asimila al modo de pensar dialéctico. Desde esta perspectiva, el diálogo alrededor de una temática, consigo mismo o con los demás, se confunde con el proceso cognitivo y con la orientación del mismo, y puede ser un método riguroso de conceptualización. A través del diálogo orientado a dilucidar una temática, llevamos a cabo rigurosos procesos de división y de generalización, de diferenciación progresiva y de síntesis integradora. Por ello el diálogo pedagógico no es ficticio, aunque el docente sea experto en la temática a tratar, aunque sepa la respuesta de los alumnos y los oriente en determinada dirección. Porque a través del mismo lo que se busca no es intentar que los alumnos expresen respuestas conocidas por él, sino orientar el proceso de construcción intelectual.

Del análisis de estas expresiones se puede deducir que el diálogo es una forma de comunicación que se produce en el encuentro con el otro, o los otros, sin los cuales no puede haber diálogo. Pedagógicamente no es una conversación cualquiera y superficial; tiene que ver con el tratamiento compartido de un contenido escolar o de un acontecimiento de la vida cotidiana en particular, que tiene que ser de interés para todos los que dialogan. En el acto de dialogar en el aula o en los espacios deportivos se analizan textos, conceptos, definiciones, palabras clave, argumentaciones, estrategias, entre otras, que tienen que ver con procesos del pensamiento que requieren esfuerzo cognitivo por parte de los alumnos y docentes, con propósito de confirmar, reconstruir o construir significaciones y representaciones que pueden tener los que dialogan, para llegar a nuevos significados.

Sanjurjo diferencia el diálogo de la conversación. Considera a esta última como un modo de comunicación más libre y asistemático, es más limitado pedagógicamente; por lo que se puede decir que muchas veces surge espontáneamente y está dirigido a un hecho, una situación particular, o porque no, dirigido a un contenido preciso por lo que es tratado de manera superficial porque no tiene relación con el que se está abordando en el momento.

Mientras que el diálogo pedagógico toma relevancia a partir de Freire y supone una construcción en común, sus funciones y características más específicas están relacionadas con las asociaciones de conceptos, ideas, sentimientos, que necesitan ser comprendidos mediante procesos dialécticos entre docentes y alumnos, o alumnos entre sí, sobre determinados contenidos. Según la autora, través de él se producen procesos de descubrimiento, exploración y cuestionamientos para la construcción de nuevos conocimientos. La participación en el diálogo pedagógico requiere:

...capacidades comunicativas como apertura, interés, autocrítica, respeto, confianza, tolerancia, actitud de escucha, deseo [...] esperanza en cuanto a la posibilidad de entender y hacernos entender [...] el diálogo puede ser al mismo tiempo un buen instrumento para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, complejo, como para la negociación de significados [...] función sustantiva de la escuela. (Sanjurjo: 2003:66-67).

Según ella, el diálogo es praxis porque en él se articulan teoría y práctica que se aprende a través de la imitación, experimentación y del ejercicio.

Por otro lado, los dispositivos presentados en este apartado, forman parte de la estructura compleja de las prácticas de enseñanza, por lo que para comprenderlos es necesario relacionarlos, porque no se dan aisladamente, aparecen siempre relacionados en el contexto del aula y en los espacios de enseñanza de los deportes escolares, ya que en las prácticas en acción interactúan y se influyen unos a otros.

Aquí también es importante tener en cuenta la clasificación que hace Ron (2.018) en relación al discurso y que están expresados en el punto 1.4. Estado del arte. Los antecedentes de investigaciones sobre la enseñanza del deporte en la escuela.

2.9. Las buenas prácticas de enseñanza. Consideraciones a tener en cuenta en Educación Física.

En este apartado se caracterizan las buenas prácticas de enseñanza, las que son posibles porque existen docentes, estudiantes y organizaciones escolares generadores de contextos para que ellas ocurran, por lo que conocer los rasgos distintivos de estas prácticas, podrían ser de interés para los profesores de Educación Física y de cualquier espacio curricular. Aquí se señalan particularidades y singularidades en forma de cuadro descriptivo para que el lector pueda relacionarlos rápidamente y sacar conclusiones. Seguidamente se analizarán algunas de las categorías señaladas.

El cuadro que a continuación se presenta está realizado en función de los textos de Porta, Álvarez, Sarasa y Yedaide (2.010) y se organiza a través de tres categorías: la formación del docente, sus actitudes, y la concepción de enseñanza.

Formación del docente	Actitudes	Enseñanza
-Solidez académica. -El rigor intelectual. -Desafíos personales. -Auto-exigencia. -Dominio del conocimiento disciplinar. -Conocimiento pedagógico. -Conocimiento del contexto.	-Pasión. Afecto. Emoción. -Actitud intelectual. -Poner el cuerpo en la clase. Corazón. -Amor por la disciplina que enseña. -Entusiasmo-Predisposición. -Compromiso.	-Como arte de representación. -Como puesta en escena en el aula como escenario. -Como actuación con libreto y guión. -Como una obra puesta en escena.

Siguiendo a Porta (2.006), las buenas prácticas de enseñanza se caracterizan por estar relacionadas con docentes reflexivos, estos son reconocidos eruditos que conocen el campo disciplinar extremadamente bien, están actualizados con los desarrollos intelectuales y científicos de su asignatura y de otros campos disciplinares, leen mucho y se interesan por la historia, las controversias y las discusiones epistemológicas. Porta, toma como referencia a Bain (2.007) para señalar que estos destacados docentes son “...capaces de pensar metacognitivamente, pensar sobre su propia forma de pensar en la disciplina y poder ayudar a los otros a construir sus propias comprensiones y razonamientos...” (p:163). También describe a estos docentes distinguiendo el compromiso que tienen con la tarea, el apasionamiento por su trabajo y búsqueda permanentemente de renovarse desde las experiencias de la enseñanza y los procesos de aprendizaje en los que participan. Además, sostiene que la vida personal y la vida profesional de estos docentes están íntimamente relacionadas y que son reconocidos por sus colegas y la comunidad educativa.

En estas prácticas también están involucrados activamente los estudiantes, quienes con voluntad, esfuerzo y disposición para aprender ayudan al complejo proceso de enseñar.

Según Sarasa (2.009:162) la buena enseñanza considera “...los estándares disciplinares de adecuación e integridad y emplea métodos apropiados [...] es sensible al aprendiz, le importa la manera en que los alumnos responden a las actividades docentes”. Otra característica que distingue a las buenas prácticas, según Porta, Sarasa y Yedaide (2.010) quienes se apoyan en Bain (2.007):

...es la creación de entornos de aprendizajes crítico y natural, que entusiasme a los estudiantes y los estimule mediante tareas auténticas [...] generando su interés intrínseco en la materia [...] Proporcionan a los estudiantes, cierta sensación de control sobre su propia educación basada en una relación de confianza, ayudándolos a ver la conexión entre los asuntos de la asignatura y las preguntas que los estudiantes traen al curso. (p:164).

Según estos autores:

...la clave para comprender mejor la docencia no puede encontrarse en las reglas o prácticas concretas, sino en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su predisposición a tomar en serio a sus estudiantes y dejarlos que asuman el control sobre su propia educación, y en su compromiso en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores.(p:167).

De estas expresiones se deduce que, en las buenas prácticas de enseñanza, el docente, en su función de orientar el proceso formativo de los estudiantes, tiene que asumir un alto grado de compromiso con él mismo, con los estudiantes, sus familias, con la organización escolar y el campo disciplinar y pedagógico en el que trabaja. No es un compromiso cualquiera y superficial, al contrario, lo hace de cuerpo entero, con toda su corporeidad, es decir, sus conocimientos del contenido, conocimiento pedagógico, conocimiento del currículum, conocimientos del alumno, conocimiento del contexto, su historia personal, sus concepciones epistemológicas, sus emociones, debilidades y fortalezas. Además, la buena enseñanza requiere de sus procesos reflexivos permanentes para revisar las prácticas con propósitos de construir clima de confianza, respeto y alcanzar procesos comunicativos favorables, que faciliten la expresión en todas sus formas para que los estudiantes también asuman el compromiso con su formación personal y académica mediante actuaciones críticas y comprometidas con la realidad donde actúan. La actuación del docente en sus prácticas de enseñanza debería ser una invitación al compromiso de quienes participan en dichas prácticas, mediante el entusiasmo que él mismo pone en lo que está haciendo. Parafraseando a Sanjurjo, el entusiasmo del docente suele ser contagioso, por lo tanto, su actitud debería ser objeto de permanente observación personal. Esta autora, entiende por buenas prácticas:

...aquellas que proponen y provocan procesos reflexivos, generan el aprendizaje de relaciones activas con el conocimiento, buscan la comprensión y apropiación significativa de parte de los estudiantes. Todo ello favorecido por un buen clima de aula, por la autoridad del docente ganada a través de su trato respetuoso y de sus conocimientos expertos. (Sanjurjo 2.011:73).

Del análisis de estas expresiones se puede decir, que las buenas prácticas trascienden la relación docente alumno a través del contenido disciplinar, para ingresar en el campo del reconocimiento de los docentes a los alumnos como personas, mediante un trato respetuoso,

pero no menos afectuoso, y de los estudiantes al docente por la autoridad ganada por su profundo saber de lo que enseña, conceptos, procedimientos y actitudes.

En esta misma perspectiva distingue tres dimensiones de las buenas prácticas, de la buena enseñanza: la dimensión ética, epistemológica y la técnica, y hace referencia a las dos primeras diciendo:

La dimensión ética se refiere a la actitud de todo buen docente que tiene en cuenta que sus estudiantes son personas que merecen respeto y esfuerzo para hacerles comprensible los contenidos complejos; que además manifiesta confianza que pueden crecer y mejorar y ser competentes [...] Pero que también toma la responsabilidad de contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Es decir, trabaja para que las instituciones educativas sean un dispositivo más para el cambio y la mejora y no un medio para la agudización de la marginalidad y la reproducción social. Desde la dimensión ética el docente [...] tiene un compromiso con el aprendizaje individual de los estudiantes y a la vez social, ya que tiene que implicarse en la formación [...] en contextos de creciente complejidad... (p:74).

Del análisis de esta dimensión se puede decir que la autora coincide con Tedesco (2.010) en que la actuación del docente debe estar dirigida a la construcción de una sociedad más justa, al mismo tiempo, como actor institucional se compromete con ese desafío que se verá manifestado en la permanente búsqueda de construir estrategias que permitan a los estudiantes desarrollarse personal y socialmente y en la que él también aprende.

Para referirse a la dimensión epistemológica plantea que el docente, ...no sólo debe saber el contenido a enseñar, sino también los procesos de construcción histórica del mismo; es decir los aspectos epistemológicos de su propia disciplina, ya que ello mejora su nivel de comprensión y facilita la elaboración de estrategias para hacerlo comprensible. Esa mayor comprensión le permitirá hacer una buena selección, organización y jerarquización del contenido a enseñar. Por ejemplo [...] cuáles fueron los obstáculos epistemológicos que encontraron las comunidades científicas para su desarrollo [...] ayuda a comprender los obstáculos pedagógicos, además de ser una buena estrategia para facilitar [...] relaciones de semejanzas y diferencias... (Sanjurjo 2.011:74).

Desde esta perspectiva se puede decir que la autora coincide con Porta, Álvarez, Sarasa y Yedaide (2.010), cuando expresan que las buenas prácticas de enseñanza se llevan adelante porque hay un docente que en su actuación profesional manifiesta solidez académica, actitud y rigor intelectual, dominio del campo disciplinar y conocimiento pedagógico. Sanjurjo, plantea el profundo conocimiento de la construcción histórica del campo disciplinar y también pedagógico, para facilitar la construcción de estrategias de acción que faciliten la comprensión del contenido a enseñar.

También Sanjurjo (2.014:18) considera que, en las buenas prácticas de enseñanza, ...un docente se asume como profesional cuando es responsable de los resultados que dependen de su acción, tanto de los impactos individuales como sociales de su práctica. Pero que, además, puede

superar posiciones ingenuas, lo que le permite comprender qué otros factores intervienen y atraviesan las prácticas pedagógicas [...] Por ello, cuando hablamos de conocimiento profesional hacemos referencia a algo más que la competencia técnica. Nos referimos a la formación teórica, conceptual, filosófica cultural y política, formación que excede las visiones tecnocráticas de las profesiones.

Si reconocemos la profesionalidad docente desde la perspectiva señalada queda claro que no es posible asumir la práctica docente aplicando métodos. Sino que es el docente quien, fundamentado en una clara concepción epistemológica de su disciplina, en una concepción de sujeto que aprende, en un conocimiento acerca de la enseñanza y de los problemas de comprensión que puede originar el contenido disciplinar, debe construir propuestas didácticas que ayuden a superar las dificultades.

Desde la perspectiva del docente profesional que propone la autora, las buenas prácticas de enseñanza se alejan de las iniciativas lineales, para entretenerse en complejas redes de acciones políticas, sociales, culturales e ideológicas que rodean a las prácticas de enseñanza y les dan sentido. Por otro lado, la dimensión profesional del docente en las prácticas en acción deja percibir un profesor creativo, imaginativo, con entusiasmo y habilidades para desenvolverse en la incertidumbre de la clase; pues, al alejarse de la aplicación de métodos, es él quién construye y re-construye sus propias estrategias de acción con el propósito de alcanzar el éxito de los estudiantes.

Porta, Sarasa y Yedaide, señalan que la pasión es otro componente central de la buena enseñanza. Aquí pasión será entendida como sentimiento, amor, gusto por lo que se hace. Y en este sentido siguiendo a los autores, es la pasión por la disciplina, por aprender, por enseñar, por investigar. Ellos señalan "...que la transmisión del saber tiene que seducir [...] que el ámbito de la cátedra es un ámbito de seducción" (p:171). Desde esta perspectiva coinciden con Sanjurjo cuando dice que la narración como discurso del profesor debe seducir a los estudiantes en favor de un contenido por el cual él también se siente seducido. Es decir que el docente, en las buenas prácticas de enseñanza, tiene que sentir el contenido que desea enseñar, debe corporizarlo en él para poder comunicar desde la palabra, los gestos, miradas, movimientos y posturas corporales, que el contenido que se pretende problematizar es de real interés para él, y entonces es probable que también lo sea para los estudiantes. Es decir que la participación del docente es actuación. No es una actuación cualquiera, es una actuación guionada en el escenario del aula, por lo que siguiendo a Kennedy (2.006) en Porta, Sarasa y Yedaide (2.010:176),

Cada clase se asemeja a una obra de teatro con diferentes personajes que asumen papeles distintos con un problema al comienzo, un desenlace y un final. Al preparar una clase, el docente visualiza la producción de la obra en todos sus actos y aspectos. Como los profesores conocen el desenlace de su clase, pueden alterar el guión en tiempo real para efectuar los ajustes necesarios.

Esta actuación guionada, está relacionada con el docente compositor que propone Spiegel (2.006) en Sanjurjo (2.014:19) cuando dice:“...las clases resultan interesantes cuando el docente”:

- Diseña sus clases como lo hace un buen arquitecto con una casa, como un fotógrafo o un escritor sus obras, o como un compositor cuando piensa en la melodía, el ritmo o en los instrumentos necesarios para que todos puedan disfrutar de su música.
- Construye sus clases, orientadas a que, a su vez, sus alumnos construyan sus aprendizajes.
- Incorporan a sus clases lo que sus alumnos saben y viven fuera del aula.
- Decodifica críticamente las potencialidades de cada material y ocupa, de esta manera, un perfil profesional tan protagónico como apasionante: el de decidir y liderar la clase.
- Entusiasmado, disfruta de la clase junto con sus alumnos.

También señala que:

El docente compositor disfruta de su tarea y, con sentido crítico, sabe reconocer y provechar al máximo los muchos o pocos recursos disponibles [...] El docente compositor actúa como un experto *lutier* que diseña y moldea artesanalmente los instrumentos que luego utilizará en su clase. (p:19).

De estos señalamientos, se puede inferir que el docente compositor diseña su actuación en el escenario del aula, como un bailarín construye su coreografía con anticipación para actuar en un teatro, organiza un guion para el tratamiento del contenido a enseñar, como un director de orquesta musical para cada instrumento, para que el sonido armónico sea agradable al oído de quien lo escucha. Es decir que el docente compositor es un artista que intenta por todos los medios atrapar, convencer con argumentos sólidos a un público particular en el escenario del aula.

Sanjurjo, sugiere como una instancia posible para planificar una clase el guion conjetural como relato de anticipación del acontecer del aula. Dice:

En los guiones conjeturales se proponen actividades y, fundamentalmente, se predice acerca del impacto posible de esas tareas en el aula, dando cuenta de los propósitos, justificando ciertas decisiones, describiendo los sujetos, la institución y la escena donde ocurrirá la enseñanza. (p:36).

Desde esta perspectiva diseñar la clase representa tener claro conocimiento de qué se desea enseñar y por qué hacerlo; además permite establecer posibles caminos por donde transcurrirá la clase, lo que significa construir hipótesis, imaginar el recorrido por parte del docente antes de recorrerlo, es representarse mental y creativamente la clase que se desea realizar con los estudiantes.

Otro factor a tener en cuenta en las buenas prácticas de enseñanza es la interdisciplinariedad y la multidimensionalidad en el tratamiento de los contenidos a enseñar. Esto significa, desde la concepción hermenéutica de la pedagogía, trascender el propio campo disciplinar estableciendo redes con el conocimiento de otras disciplinas, es según Morín

(2.005) dialogar con la incertidumbre en el proceso enseñar-aprender-enseñar, donde los estudiantes y los docentes interactúan y se influyen unos a otros, atravesados por procesos comunicativos: lingüísticos, corporales, gestuales, visuales y emocionales. Es conocer en un proceso activo, creativo y crítico. Abordar los conocimientos desde la interdisciplinariedad y multidimensionalidad, significa establecer redes sinápticas neuronales para construir representaciones y sentidos desde diferentes campos de conocimientos, para el cual no existe un camino único, sino múltiples caminos y diversidad de entradas y salidas en el tratamiento del contenido a enseñar. Por otro lado, fomenta el trabajo en grupo, el diálogo, las construcciones intersubjetivas, ideas de totalidad, pero al mismo tiempo de particularidad.

Para referirse a la interdisciplinariedad y multidimensionalidad desde lo pedagógico estableciendo redes, Fóres Miravalle y Vázquez (2.009:131) utilizan el concepto de rizoma y dicen:

La pedagogía ganaría mucho, y así lo ha hecho cuando ha podido acoger y recoger no solo conceptos sino relaciones con el saber de otras disciplinas. Todas las disciplinas deberían aprender de los saberes que se producen en sociología y educación, ingeniería y humanidades, o entre ellas a la vez, entrelazando sus aportaciones crecerían exponencialmente en su manera de comprender el mundo.

Estas expresiones tienen de alguna manera relación con la manifestación de Porta (2.006) cuando dice que las buenas prácticas de enseñanza se caracterizan por contar con docentes que están actualizados con los desarrollos intelectuales y científicos de su asignatura y de otros campos disciplinares, leen mucho y se interesan por la historia, las controversias y las discusiones epistemológicas. Es decir, un docente reflexivo de sus propias prácticas de enseñanza e investigador de ella.

CAPÍTULO III: ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ARGENTINA

Este capítulo está organizado en dos apartados. En el primero, se presentan referencias sobre los movimientos corporales antes de la modernidad, luego se historiza sobre lo que posteriormente sería la Educación Física escolar en Argentina desde principios del siglo XIX hasta los primeros quince años del siglo XXI. Aquí se expresa la evolución de esta disciplina en nuestro país, los procesos de su inserción en el ámbito escolar, la evolución que tuvieron sus contenidos de enseñanza, los primeros docentes, las primeras bibliografías, las instituciones de la formación de los docentes de esta disciplina pedagógica y sus momentos de crisis.

En el segundo, se contempla aspectos relacionados con los deportes como contenido escolar. Aquí se hace mención a su origen, se define y diferencia el deporte del juego deportivo y se caracterizan los contenidos de la enseñanza escolar relacionados con ellos. Lo presentado en este capítulo es de importancia para los profesores de Educación Física porque permite el reconocimiento en la identidad profesional y la reflexión de la lógica de los procedimientos de enseñanza del deporte en las escuelas de Educación Secundaria.

PRIMER APARTADO: UNA PINCELADA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ARGENTINA

En este apartado se historiza los distintos momentos por los que atravesó la Educación Física hasta constituirse como disciplina pedagógica en la Argentina. Sus inicios con propósitos de disciplinamiento, sus primeras propuestas en el campo educativo, la evolución de las características de sus contenidos como parte de la enseñanza escolar, su reconocimiento como espacio curricular en la formación de niños y jóvenes en edad escolar y los procesos que recorrieron las instituciones formadoras de los profesores de Educación Física en Argentina.

3. Los primeros momentos sobre los ejercicios físicos

En este apartado se historiza sobre los orígenes de la Educación Física hasta contextualizar las prácticas de formación docente de los profesores de esta disciplina en la

Argentina, lo que permitirá una mayor comprensión sobre las prácticas de enseñanza en los docentes que cumplen funciones en esta disciplina pedagógica.

Siguiendo a González Muñoz (1.993) cualquier intento de resumir la historia del ejercicio físico y los fines que las distintas civilizaciones han pretendido con él, corre el peligro de limitar esa historia en pinceladas más o menos representativas. Sin embargo, lo que se puede afirmar es que previo a las ciencias de la modernidad, existieron civilizaciones que hacían uso del movimiento humano para distintos fines. Las civilizaciones a las que se pueden hacer mención desde sus orígenes son las del Cercano y Extremo Oriente, los griegos, los romanos, los aztecas, la España visigoda, entre otras, y los escritos de referencia son los que hicieron Homero, Aristófanes, Platón, Plutarco.

En general, las formas de movimientos corporales estaban relacionados con el manejo del arco, la caza, formas primitivas de lucha, carreras de carros y caballos, gimnasia, equitación, el tiro de jabalina, la carrera y el salto, la natación y las marchas a pie, boxeo, esgrima, entre otras. Algunos con propósitos de supervivencia, otros con perspectivas guerreras y también cultivando la salud, la belleza corporal y el intelecto.

En la Edad Media se retoman nuevamente las formas primitivas y la Educación Física que se proponía estaba relacionada con la caza y los deportes de combate, practicados en forma de *justas* y de *torneos*. Las justas se caracterizaban por ser combates, cuyos participantes pretendían defender el derecho de alguien y las armas que utilizaban podían herir o matar al oponente. Mientras que en los torneos se simulaba el uso de las armas para no herir al contrario ya que eran especies de ejercicios militares en momentos de paz.

Hacia finales de la Edad Media, los árabes también practicaban la caza como un deporte muy apreciado y otros lo clasificaron en a) *deportes a caballo*, entre los que se destacaban cabalgar, esgrima de lanza y escudo, tiro con arco y con ballesta; b) *deportes a pie*, entre los que se encontraban las prácticas de esgrima, lucha, carrera a pie, salto lanza piedra y dardo, jugar a la pelota; c) *deportes sedentarios*, entre los que estaban el ajedrez y dados. Según González Muñoz (1.993:41) en épocas del renacimiento y durante el imperio de Carlos I, aparecen las primeras bibliografías que se pueden llamar deportiva y dice:

En 1.474 se escriben dos libros de esgrima, que son los más antiguos de que se tiene noticia en el mundo. En 1.553 el médico Cristóbal Méndez, da a conocer su *Libro del ejercicio*, donde relaciona la salud con el ejercicio físico. Dieciséis años después, Jerónimo Mercurialis publica su obra *De Arte Ginnástica*, que fue el eslabón que unía la Educación Física griega con la moderna, de la que es considerado precursor.

Siguiendo al mismo autor, entre los siglos XVI y XVIII, en la Educación Física comienzan a aparecer obras que sugieren la conveniencia y utilidad del movimiento en la formación de la juventud, que hasta ese momento era solo espiritual.

Entre otros autores, pueden mencionarse a Luis Vives, John Locke, y Jean Rousseau, “...que, si bien no agregó nada nuevo a las ideas de Locke, difundió en su obra *Émili, ou de l’education*, la convicción de que era necesario conceder a la Educación Física un puesto importante en la pedagogía” (p:41). Todos ellos difundieron la idea, pero ninguno llevó a la práctica sus conceptos.

Hacia finales del siglo XVII y principios del siglo XIX, por influencia de Rousseau aparecen Basedow y Pestalozzi, quienes empiezan a incidir en la realización práctica. Sin embargo, los que ponen los pilares de lo que sería los inicios de la Educación Física son, según González Muños (1.993:41) “...los alemanes GutsMuths y Jham, creadores de la escuela alemana; el sueco Per Henrik Ling, creador de la escuela sueca, que introduce en la enseñanza de la gimnasia el empleo de ejercicios sistematizados que localizan el trabajo en grupos musculares concretos y con los que pretende modificar la actitud postural de sus alumnos; y finalmente, el español Francisco Amorós, creador de la escuela francesa”. Es aquí según González Muñoz, donde se debe buscar la Educación Física como práctica y disciplina específica, como autentico movimiento pedagógico consciente. Esta Educación Física racional, estaba sustentada en principios fisiológicos y anatómicos referidos al desarrollo de las grandes funciones musculares y cardio-respiratorias.

3.1. Las prácticas de Educación Física en Argentina en el siglo XIX

Al mismo tiempo que ocurría lo narrado en el último párrafo del apartado anterior, en la Argentina, según Saraví Riviere (1.985) entre los años 1.810 y 1.852 se producen, distintas formas de prácticas relacionadas con la Educación Física escolar de manera dispersa, sin organización definida, ni clara concepción teórica. Dichas prácticas estaban referidas a la natación, esgrima, danza, andar a caballo, juegos gimnásticos, la pelota, los bolos y el billar. Sin embargo, se desconoce información acerca de quienes daban las clases, los métodos que utilizaban o técnicas puestas en acción.

Entre 1.852 y 1.862 en distintas provincias se fundaron establecimientos de nivel secundario, entre ellas en Tucumán, Catamarca, Buenos Aires, Salta, San Juan, Corrientes, Concepción del Uruguay, en donde siguiendo al mismo autor “...se repite en casi todas, la

falta de continuidad, las diferencias de criterios pedagógicos y las rupturas frecuentes en los esfuerzos” (p:19).

A partir del siguiente apartado se podrá percibir lo manifestado por el autor, porque se presenta y analiza desde los orígenes de la Educación Física escolar de nuestro país, los procesos por los cuales atravesó esta disciplina pedagógica en la Argentina. Para ello se toma como referencia las organizaciones escolares que sentaron las bases de la Educación Secundaria, su evolución y el marco legal que la sostenía.

3.1.1. La Educación Física en los Colegios Nacionales

Con la creación del Colegio Nacional en 1.863 por decreto del presidente Mitre y el deseo de replicar colegios similares en cada provincia del territorio nacional, se puso en marcha el plan de estudio llamado “Plan Costa”. Siguiendo a Saraví Riviere (1.993) hubo variedad de planes a partir del mencionado “...que en casi todos los casos se conocen con el apellido del respectivo Ministro de Educación que lo impulsó. Son ellos los planes de estudio de 1.870, 1.873, 1.876, 1.879, 1.884, 1.886, 1.891, 1.895 y 1.898”. (p: 20). En los planes de 1.863 y 1.870, no figuraban de ningún modo actividades relativas a Educación Física.

Sin embargo, el plan de 1.873 de Juan C. Albarracín, durante la Presidencia de Domingo F. Sarmiento, expresa en su art. 6° “...en una de las horas destinadas al recreo, habrá diariamente ejercicios gimnásticos y la asistencia a ellos será obligatoria en dos días de la semana para los alumnos de 1°, 2° y 3° año” (p: 20). Esto significa que para los alumnos de 4°, 5° y 6° año la propuesta no era obligatoria. El Plan de 1.876 del Ministro Onésimo Leguizamón y la Presidencia de Nicolás Avellaneda establece “...en una de las horas destinadas al recreo, habrá diariamente [...] clases de ejercicios gimnásticos...” (p:20). El plan de 1.879 del Ministro Bonifacio Lastra, en la Presidencia del mismo Nicolás Avellaneda expresa: “cada rector [...] procurará que en los recreos los alumnos practiquen ejercicios gimnásticos” (p:20).

En el plan de Eduardo Wilde de 1.884 bajo la Presidencia de Julio A. Roca y el plan de 1.893 de la Torre en la Presidencia de Sáez Peña “...se suprime por completo la Educación Física, no dándole cabida de ninguna forma” (p:20).

Del análisis de estas expresiones de Saraví Riviere, se deduce que luego de veinte años ininterrumpidos de ser considerada la Educación Física en los planes de estudios de las escuelas secundarias se la omite, sin ninguna consideración. Desde 1.884 y hasta 1.895 se pronuncia en los planes de estudios los ejercicios obligatorios de “...ordenanzas militares y

táctica de infantería en los tres cursos superiores [...] de acuerdo con el reglamento de maniobras militares que rige para el ejército nacional” (p: 21). De aquí se puede deducir la impronta relacionada con el disciplinamiento, el control y la uniformidad en esta disciplina pedagógica.

3.1.2. La Educación Física en las Escuelas Normales

Entre 1.852 y 1.862 se produce también la difusión y el desarrollo de las Escuelas Normales. Siguiendo al mismo autor, el primer antecedente de estas escuelas fue la Escuela Normal dependiente de la Universidad de Buenos Aires en 1.825 y otra fundada por el Poder Ejecutivo en 1.852. Sin embargo, tomaron mayor relevancia las que se fundaron a partir de 1.870, particularmente la Escuela Normal de Paraná, “...que incluía en su plan de estudios *ejercicios gimnásticos* y en el curso de aplicación *ejercicios físicos* en todos los grados” (p:22). De esta escuela egresó Víctor Mercante, quién según Dussel (1.999) se destacó en el ejercicio de la profesión docente por sus investigaciones psicopedagógicas y psicológica con base biológica y fisiológica. Escribió un tratado científico sobre una nueva disciplina a la que llamó *paidología* cuyo campo de estudio estaba limitado “...al niño en situación de aprendizaje” (p:5). Sus innovaciones pedagógicas tuvieron importancia sobre todo en la provincia de San Juan y la Universidad de la Plata, lugares donde trabajó e investigó.

Al decir de Saraví Riviere (1.985), cuando transcurría el año 1.874 se creó en Buenos Aires la Escuela Normal de Maestros, conocida luego como Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta”, y la Escuela Normal de Maestras, identificada como Escuela Normal Superior N° 1 “Pte. Roque Sáenz Peña”. En 1.875 entra en funcionamiento la Escuela Normal de Tucumán, que en 1.876 se anexa a los Colegios Nacionales de Corrientes y San Luis como una Escuela Normal para maestros de instrucción primaria. Los planes de estudios de estas escuelas contaron siempre en algunos años de la cursada con la asignatura *Ejercicios gimnásticos y militares, o ejercicios gimnásticos*, simplemente.

En las Escuelas Normales a diferencia de los Colegios Nacionales, nunca dejaron de dictarse con regularidad las clases relacionadas con Educación Física.

¿Pero quiénes estuvieron a cargo del dictado de las clases de Educación Física en estas Escuelas Secundarias? Según Saraví Riviere, el primer profesor de gimnasia designado por Decreto firmado por Sarmiento y Nicolás Avellaneda en el año 1.872 fue *Augusto Helman* y se lo nombró para desempeñar funciones en el Colegio Nacional de Santiago del Estero. En el mismo documento se confirma los días de las clases y su ubicación en la última

hora. Luego, en enero de 1.873 fueron designados profesores de gimnasia por diferentes Decretos firmados por Sarmiento y Albarracín en los Colegios Nacionales de Tucumán a *Víctor Esturpá*, de Concepción del Uruguay a *Juan Laveggio*, de Corrientes a *Manuel Parras*.

En relación a los lugares de procedencia de estos profesores, Saraví Riviere (1.985:24) sostiene que hay poca información, pero se puede decir que algunos de ellos eran de origen italiano. Tampoco hay referencias sobre los métodos utilizados pues no había orientaciones oficiales sobre la materia y menos aún escuelas que formen profesores en la disciplina.

¿Y en las Escuelas Primarias? Es necesario decir que la Escuela Primaria en Argentina surge a posteriori de la universidad y las escuelas secundarias. Con respecto a ellas, Saraví Riviere sostiene que en el año 1.881 bajo la presidencia de Julio A. Roca y su ministro Manuel D. Pizarro se crea el Consejo Nacional de Educación, cuyo primer presidente fue por un año Domingo F. Sarmiento quien fue sucedido por Benjamín Zorrilla. “El funcionamiento de la escuela primaria, en sus inicios fue en absoluta carencia de maestros, escuelas y normas, sin embargo, este nivel de la enseñanza...encaró su misión alfabetizadora” (p:26). Entre los tantos problemas que se debió afrontar estaba el de la Educación Física. En esta disciplina se designó en el año 1.883 a los primeros docentes de este nivel educativo como “*profesores de gimnasia*” y ellos fueron *Antonio Miralles* y *Carlos Laveggio*, luego en 1.884 se nombró a *José Rossatti*, *Pablo Lecci* y la primera mujer *María C. de Wernike*

3.1.3. La Ley de Educación N°1.420 y la Educación Física

En el año siguiente en que se designan los primeros profesores para el nivel primario, es decir 1.884 se promulga la Ley 1.420 durante el gobierno del presidente Julio Argentino Roca y el Ministro de Instrucción Pública Eduardo Wilde. Esta Ley, al decir de Ascolani (2.010:304) “...reguló en forma integral la educación primaria en Capital Federal y los Territorios Nacionales y sentó las bases de la escuela pública, gratuita, obligatoria y laica”, y propuso según Cassaghi (2.010:27) “...consolidar la unidad nacional mediante la homogeneización cultural de una población conformada por inmigrantes de diversos orígenes”. Esta misma autora menciona a Puiggrós, para decir:

La igualdad supuestamente garantizada por el libre acceso a la educación pública de todos los ciudadanos, se constituyó en un mito fundamental del sistema educativo argentino. Esta representación

se sostenía por el fuerte aumento de la matrícula escolar y la pronunciada baja del analfabetismo gracias a la expansión de la escuela pública. (p:27).

Esta Ley garantizaba en la educación primaria los ejercicios físicos, pues en su primer artículo expresaba que este nivel de la enseñanza "...tiene por objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico", lo que ya vislumbraba una educación hacía la integridad de los alumnos de esa época. En el artículo sexto expresaba "El mínimum de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura Escritura, Aritmética [...] *Gimnástica* y conocimiento de la Constitución Nacional", lo que hace pensar que la Educación Física siempre estuvo considerada como un espacio en el currículo escolar y era considerada importante en la formación del futuro ciudadano. El artículo catorce manifiesta: "Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicios físicos y canto", lo que permite percibir un tiempo particular de su puesta en práctica y tiene relación con lo que Ascolani (2.010:302) menciona como uno de los mandamientos del niño "Hacer ejercicios físicos todos los días, cumplir los preceptos higiénicos y morales para poder vivir equilibrado..."

Con el transcurrir del tiempo, las clases de Educación Física empezaron a ser ejercitadas en la primera hora del turno y se caracterizaban por ser ejercicios gimnásticos rígidos, donde el control de la higiene era importante y buscaban la uniformidad ligado al orden castrense. Se destacaban siguiendo a Saraví Riviere (1.985:27) "... las marchas, el manejo de armas con fusiles de madera o carabina de reforma, en ninguna parte se mencionan juegos o actividades similares". Esto podía percibirse, según Ascolani (2.010:309), en la disciplina corporal que se debía guardar en los actos patrios.

También con la aplicación de Ley 1.480, en el año 1.887 surge la reglamentación del uso del libro de texto aprobado por el Consejo Nacional de Educación, que según Ascolani (2.010:305-306) fue el principal instrumento para sostener el discurso civilizador escolar, haciendo las veces de manuales de urbanidad y principio de valores éticos. Estos libros, siguiendo al mismo autor, conjugaban componentes religiosos, ideológicos y científicos y su selección estuvo a cargo de comisiones de especialistas, funcionarios e intelectuales prestigiosos. Por otro lado, el modelo social que se veían expresados en ellos, siempre respondió al proyecto del partido gobernante en las diferentes épocas. En el año señalado en el inicio de este párrafo, se edita según Saraví Riviere (1.985:45) el primer libro de Educación Física al que se pudo acceder. El título del mismo era "*Manual de Calistenia y Gimnasia*", cuyo autor era J. Madison Watson y fue traducido por José Torres, quien fue un pensador y teórico de la educación y Director de la Escuela Normal de Paraná. El libro tenía

un subtítulo que decía “*Libro completo de ejercicios para escuela, familias y gimnasios...*” (p:46). Lo que deja percibir la amplitud de su alcance.

Las siguientes bibliografías en Educación Física ya producidas en Argentina comienzan sus primeras expresiones a principios del siglo XX, a través de los escritos del Dr. Enrique Romero Brest, los que serán presentados más adelante.

3.2. La Educación Física en Argentina en la primera mitad del siglo XX

En nuestro país, al decir de Saraví Riviere (1.998), hacia 1.808 surge en el ámbito castrense en Buenos Aires, lo que se conoce como *Batallones Escolares*, sus integrantes lo conformaban alumnos de diferentes escuelas primarias entre 8 a 16 años. Luego fueron replicados en las diferentes provincias. Los objetivos de su nacimiento no fueron muy precisos, pero tenían organización, normativas militares, eran conducidos por personal designado por el ejército y practicaban actividades gimnásticas. Los integrantes del Batallón estaban obligados a desfilar con fusiles verdaderos o de madera, manteniendo un ritmo uniforme, distancia y pasos bien marcados. Para algunos era el inicio de las prácticas deportivas, el fortalecimiento físico y de preparación para servir a la Patria. Esto demuestra que en nuestro País los ejercicios físicos organizados y luego contemplados por la Educación Física surge en el ámbito militar. Esto puede deducirse de los escritos realizados por el mismo Saraví Riviere (1.998:23) quien considera que en aquella época:

...en la enseñanza de la gimnasia se ha adoptado el método oficial de la Escuela militar de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino [...] la instrucción de los Batallones Escolares es la del sistema [...] que se práctica en Italia [...] de la gimnasia sueca y alemana...

Es importante aclarar que el mismo autor diferencia a cada una de ellas, diciendo que la gimnasia sueca y alemana no tiene otro objeto que el fisiológico, mejorar la salud y fortificarlo. Mientras que la gimnasia italiana propone educar el espíritu, la voluntad, formar el carácter dejando en segundo lugar el movimiento corporal, por lo que su impronta puesta de manifiesto en el ámbito castrense era fuertemente autoritaria y relacionada con el control.

Si bien las prácticas que realizaban los Batallones Escolares tenían apoyo fundamentalmente en el ámbito castrense, también tuvo resistencia por los métodos militares utilizados de parte de las instituciones civiles, educadores y la prensa. El principal detractor, según Saraví Riviere (1.998) y reconocido por otros importantes educadores, fue el Dr. Romero Brest, quien, por medio de conferencias, artículos de diarios y otras publicaciones expresaba sus disidencias que se basaban fundamentalmente en razones pedagógicas y

psicológicas. Luego, siguiendo al mismo autor, se llegó a conformar un Comité contra la militarización escolar, que entendía que la Educación Física tiene finalidades más importantes como "...la creación de una conciencia nacional y de justicia, fomentar la amistad, la tolerancia y la cooperación entre todos los alumnos, en modo especial, entre los menos dotados y los débiles" (p:26). Estas finalidades demuestran que la visión de la Educación Física en la Argentina, desde sus inicios tuvo un claro deseo de trascender sus propios límites e incursionar en factores sociales, personales, afectivos y políticos.

3.2.1. Las organizaciones de la Educación Física escolar en la primera mitad del siglo XX

Al decir de Saraví Riviere (1.998), ante la ausencia de profesores de Educación Física y falta de preparación específica de los que desempeñaban la función, el Dr. Enrique Romero Brest es designado en el año 1.901 como Director de los "Cursos de Educación Física de Vacaciones" (p:49) a los cuales asistían maestras y maestros de las Escuelas Normales. Los cursos se dictaron hasta el año 1.907 mayormente entre los meses de diciembre y febrero y el programa contenía aspectos teóricos y prácticos sobre "...Necesidades y Bases de la Educación Física; Fisiología e Higiene del Ejercicio; Sistemas de Educación Física; Pedagogía de la Educación Física y Práctica del Ejercicio" (p:49). Siguiendo al mismo autor, se puede decir que en estos cursos se dio origen al sistema argentino de Educación Física. Por esos tiempos, el Dr. Romero Brest, también, solicita al Ministerio "...que, en el programa de las Escuelas Normales, se sustituya la denominación de Ejercicios Físicos [...] por la de Educación Física..." (p:50). De esta solicitud se puede inferir que es pionero de la Educación Física escolar en la Argentina.

Siguiendo a Saraví Riviere (1.998) entre los años 1.904 y 1.909 el Dr. Romero Brest estuvo designado como Inspector de Educación Física de las Escuelas Primarias de la Capital Federal. El cuadro que presentaba la Educación Física en esos momentos según el mismo autor era,

...más que un sistema definido de gimnasia, solo había una mezcla de ejercicios diversos [...] indeterminados [...] se percibía una degeneración de la cultura física racional en arte acrobático en las escuelas de varones, y en arte escénico y coreográfico en las de niñas [...] la preparación gimnástica de los alumnos para las fiestas escolares se convirtió en el único objetivo [...] perseguido por las clases de gimnasia.

De estas expresiones se puede deducir que la preparación para las fiestas escolares forma una matriz de esta disciplina pedagógica que hasta la actualidad siguen presentes en muchas organizaciones escolares del país, en los diferentes niveles del sistema educativo.

Siguiendo al mismo autor, es importante tener en cuenta que los Cursos de Educación Física mencionado en el inicio de este apartado, hacía 1.909 bajo la presidencia de Figueroa Alcorta y el ministro Rómulo S. Naón, se convierte en *Escuela Normal de Educación Física*. Luego en 1.912, el ministro Juan M. Garro lo eleva de categoría y comienza a funcionar como *Instituto Superior de Educación Física*, cuyo primer director fue el Dr. E. Romero Brest hasta el año 1.931, año en que se jubila. Por aquella época las ideas del Dr. Brest ya proponían un equilibrio entre actividades físicas e intelectuales y sugería una hora diaria de ejercicios físicos en las escuelas. Esto demuestra la importancia que le daba a esta disciplina pedagógica en la formación y educación de los niños.

Según Saraví Riviere (1.998), hasta el año 1.914 los planes de estudios del Instituto Superior de Educación Física eran de dos años y entre los años 1.915-1.938 de tres años. El último plan, siguiendo a este autor, ya tenía una oferta optativa de título suplementario de un año más, lo que permitía a los varones alcanzar el título de Profesor Especial en Deportes y Atletismo y a las mujeres el de Profesora Especial en Gimnasia Estética.

Otro aspecto a considerar como sobresaliente en el Dr. Romero Brest, es que siempre estuvo preocupado por generar conocimientos, y lo hizo desde los libros que publicó y que pueden ser considerados los primeros en Educación Física en la Argentina en el Siglo XX. Las bibliografías fueron:

La Educación Física de la mujer (1.903). Gimnasia Fisiológica. Sistema Argentino de Educación Física (1.905). Pedagogía de la Educación Física (1.905). La Educación Física en la Escuela Primaria (1.909) [...] El Sentido Espiritual de la Educación Física (1.938). Bases de la Educación Física en la Argentina (1.939). SaravíRiviere (1998:61).

En el libro *Sistema Argentino de Educación Física*, se encuentra el deseo de diferenciar la Educación Física en Argentina de la Europea y fundamenta la misma diciendo:

Tuvimos que organizar un sistema propio, ya que los europeos no respondían a nuestros conceptos científicos ni a las necesidades y modalidades que nos son peculiares como nación y como raza, ni al estado de organizaciones de la enseñanza en el país. He tratado de estudiar un sistema ecléctico que, basado en la mecánica y fisiología del organismo humano, respondiera al mismo tiempo a las exigencias de nuestros locales y de nuestro personal enseñante. (p:62).

En este apartado del fundamento se puede percibir el deseo de contextualizar las propuestas de Educación Física a la cultura y particularidad de nuestro país dándole un enfoque nacionalista y por lo que se percibe en otra obra la orientación de la Educación Física

como fuente de espiritualización. Por otro lado, también se nota la impronta epistemológica proveniente de las ciencias naturales con fuerte acento en la biomecánica y la fisiología del ejercicio, por lo que se puede decir que el positivismo era su fuente de inspiración.

3.3. La Educación Física en las Escuelas Secundarias en la Argentina en la segunda mitad del siglo XX

Siguiendo a Saraví Riviere (1.998), en el año 1.938 es designado el escribano Cesar S. Vázquez como el primer Director General de Educación Física. Si bien no era profesor de Educación Física, ya había desempeñado funciones como interventor en la Dirección de Deportes y Educación Física de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Era una persona relacionada con el Ejército Argentino y tenía buena organización desde el punto de vista práctico. Inmediatamente luego de su asunción propuso el dictado y adopción de medidas necesarias para la Educación Física en las escuelas secundarias de todo el país, que hasta ese momento no tenía orientaciones.

Participó de la formación del personal necesario para este nivel educativo, la modificación de los planes de estudios del Instituto Nacional de Educación Física, el aumento de horas de clases en la formación de los profesores y las exigencias para seleccionar a los ingresantes. Este último criterio permaneció en los Profesorados de Educación Física hasta el regreso del último proceso democrático en nuestro país, es decir hasta mediados de 1.980, donde el ingreso tenía cierto rigor relacionado con la técnica del movimiento y el rendimiento físico, para justificar las desigualdades. Durante su gestión se creó el internado San Fernando para estudiantes provenientes del interior, lo que facilitaba la propagación de una idea de Educación Física en todo el territorio nacional, lo que produjo un cambio sustancialmente en el panorama de esta disciplina pedagógica en nuestro país.

Por esta época también se conformaron los primeros equipos de Inspectores de Educación Física y se crearon los Departamentos de Educación Física. Estos departamentos eran los que debían prever las condiciones y requisitos para la participación en las clases de la disciplina. Entre las diferentes consideraciones se tuvieron en cuenta: "...los horarios de trabajos, uniformes, instalaciones, planes de trabajo, excepciones, normas claras para la promoción, problemas de salud, competencias y control físico-médico previo de cada estudiante" Saraví Riviere (1.990:81). Las propuestas pedagógicas tenían fuerte impronta positivista y llegó a tener una perspectiva espiritualista y nacionalista. La línea espiritualista tiene en algún grado relación con lo que se expresó más arriba cuando Ascolani (2.010)

sostiene que en los libros de lectura conjugaban componentes religiosos, moralistas e ideológicos.

Hasta este momento los campeonatos intercolegiales eran propuestos por una organización privada que llevaba el nombre de Liga Atlética Intercolegial conformado por delegados de los diferentes colegios. Estas competencias pasaron a manos de la Dirección General de Educación Física a partir de 1.938, año de su creación.

Por esa época las Fiestas de la Educación Física, se transformaban en verdaderos festejos para los estudiantes y profesores, pues allí desplegaban "...un verdadero espectáculo de belleza plástica y capacidad física" Saraví Riviere (1.998:82). Estas fiestas se fueron replicando en las escuelas secundarias del país, y aun actualmente en la ciudad de Formosa congrega en el Nivel Inicial y Primario a niños, niñas de numerosas escuelas y sus familias. También se incorporaron otras propuestas reconocidas como Jornadas de Convivencia Escolar, donde escuelas del nivel primario realizan encuentros relacionados con los juegos deportivos y la recreación para niños y niñas. En el Nivel Secundario, sin embargo, algunas la siguen sosteniendo y otras la reemplazaron por jornadas deportivas de intercurso. También en el mes del estudiante, en el mes de septiembre participan de juegos recreativos intercolegiales: Más recientemente se ha incorporado la Liga deportiva intercolegial donde participan las escuelas de toda la provincia y es organizado por la Coordinación de Educación Física de la provincia de Formosa, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación. Algunas de estas acciones forman parte del Proyecto Educativo Institucional y de la cultura institucional y puede decirse que es el acontecimiento más significativo organizado por los docentes de la especialidad con proyección comunitaria.

Siguiendo al mismo autor, hacia el año 1.947 y bajo la presidencia del General Perón se crea el Consejo Nacional de Educación Física, con carácter de repartición descentralizada y bajo la dependencia del Ministerio de Guerra, a lo que el autor refiere:

A lo largo de la historia de la Educación Física de nuestro país, hay una tendencia a que amplios sectores militares piensen y pretendan manejar o dar las directivas [...] porque creen que la Educación Física debe estar...encaminada según las orientaciones y necesidades de la defensa militar. (p:88).

También dice percibir una "...idea ciega para imponer ciertos carriles fijos a la Educación Física de todo el país" (p:89). De aquí se deduce su fuerte impronta uniformista y homogeneizadora, relacionada con el orden, el control y el disciplinamiento que caracterizó a esta disciplina pedagógica y a las instituciones educativas.

3.4. Las instituciones de formación docente en Educación Física en la Argentina en la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI. Sus momentos de crisis

En este apartado se hará referencia a las instituciones de formación docente en Educación Física que se fueron creando en el país, a partir de 1.953 hasta 2.014, lo que permitió la formación de profesionales de esta disciplina pedagógica dentro del ámbito Universitario y de los Institutos de Formación Docente de Nivel Terciario, tanto públicos como privados, también considerados no Universitarios.

La Educación Física en Argentina se caracterizó por centrar la formación docente de los profesores de esta especialidad, en la segunda mitad del siglo XX, con supremacía en los Institutos de Nivel Terciario, por sobre el Universitario. Si bien es en este último contexto, siguiendo a Levoratti (2.015) y Giles (2.003) que surge en el año 1.953 el Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán y de la Universidad de la Plata.

Siguiendo al primero de los autores mencionados en el párrafo anterior, un antecedente significativo que precede a esta segunda mitad del siglo XX, es la creación de la Escuela de Educación Física de Rosario en el año 1.944 y que luego se transformó en lo que se conoce como Instituto Superior de Educación Física N° 11. Luego hacia finales del año 1.959 se crea el Instituto Nacional de Educación Física de Santa Fe, que comenzó a funcionar desde 1.960. Este mismo año también entra en funcionamiento el Instituto Nacional de Educación Física de Mendoza. Sus creaciones se fundamentan en el incremento de las escuelas y el sostenido crecimiento de la población escolar en la enseñanza media, quienes requieren de las demandas de nuevos profesionales en Educación Física. Por otro lado, permite a la población al acceso de actividades recreativas organizadas y a los Clubes y otras organizaciones privadas ofrecer servicios a través de ellos, para preservar las condiciones de salud e higiene de los sujetos que en ellos asisten.

Es a partir de 1.969 que comienzan sostenidas creaciones de Institutos formadores en esta disciplina pedagógica, de carácter provincial de formación no universitaria, y en menor medida propuestas formativas en el ámbito universitario privado y público.

Al decir de Levoratti (2.015:5-6) se puede expresar que bajo las jurisdicciones y administraciones provinciales se crean los Profesorado de Educación Física en 1.968 en la provincia de Río Negro, en 1.970 en Corrientes, en 1.979 en Jujuy, 1.980 en Formosa. Aquí es importante señalar que el Instituto de Formación Docente de Formosa comenzó a funcionar en 1.978 y expidió inicialmente, títulos de profesores de Educación Física para el Nivel Primario y en 1.980 formalizó los trámites legales y administrativos para expedir títulos

de Nivel Medio, y sus primeros egresados son del año siguiente. En 1.981 se crea el Profesorado de la provincia del Chaco, en 1.985 el de la provincia de la Rioja. El autor menciona a Centurión (1.997) para expresar que, entre estas gestiones de Nivel Superior no universitario, en el año 1.974 se produce la apertura del Profesorado de Educación Física en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Mientras que en Misiones en el año 1.977 y La Pampa en 1.990 se implementaron experiencias provenientes del ámbito privado.

Levoratti (2.015) plantea que entre 1.979 y la década de 1.980 proliferan las creaciones de los Institutos de Educación Física en las diferentes provincias, entre ellas empezaron a funcionar en la provincia de Buenos Aires, el de Bahía Blanca, General las Heras, Mar del Plata, Pehuajó, Avellaneda, el de la Universidad Católica de la Plata y en Capital Federal el de Parque Chacabuco. También se pueden mencionar en el interior del país el de la provincia de Catamarca, San Juan, Entre Ríos, Chubut, entre otros. Siguiendo al mismo autor, hacia el año 2.014 estaban en funcionamiento en nuestro país 189 instituciones formadoras en Educación Física, entre las que destacan en mayor porcentaje los Institutos de Nivel Terciario no Universitarios de gestión pública y privada y en menor proporción las Universidades de gestión pública y privada.

Es importante señalar que, en los últimos treinta años del siglo XX, más allá de la creación de los profesorados de Educación Física en diferentes provincias del país, esta disciplina pedagógica ha pasado por diferentes momentos políticos y sociales que dejaron sus huellas. Para referirse a esos momentos Pallarola (1.999:42) menciona a Güiraldes Mariano, quien hacia el año 1.976 decía que:

...si se desea que la Educación Física incida realmente en la formación del hombre se debería considerar [...] La formación, actualización y perfeccionamiento de los profesores de educación física y técnicos en deportes. La infraestructura deportiva escolar y nacional existente. El tiempo de duración de las clases, la periodicidad de las mismas y la formación de los docentes a cargo.

Estas reflexiones parecieran trascender los tiempos y son necesarios ponerlos en permanente consideración, para la construcción de conocimientos profesional hacía adentro de la disciplina con propósitos de proyección social, histórica y política.

Pallarola plantea que entre los años 1.976 y 1.983 el país atravesó, lo que se dio en llamar un “Proceso de Reorganización Nacional”, periodo en que los avances científicos no llegaron a la Educación Física en Argentina y las experiencias innovadoras escritas se perdieron, por lo que solo se pudieron conocer por vía oral. El autor menciona que la actuación más trascendente de la Educación Física en este momento, fue la inauguración del Mundial 1.978. Este vacío en la construcción de conocimiento profesional, que surge desde la

propia práctica y ausencia reflexión e investigación, marcó una tendencia en la formación de los docentes de esta disciplina justo en el momento de mayor creación de Institutos Superiores de Educación Física. Lo que pudo haber influido en la percepción de muchos profesores en centrar las prácticas desde el disciplinamiento, el orden, la mecanización, el rendimiento y rutinas de las propuestas pedagógicas. Esta mirada favorecía la homogeneidad y desconocía la diversidad, lo que lo hacía fuertemente discriminadora por habilidades y capacidades físicas. Actualmente fuertemente puesto en tela de juicio.

Con la vuelta de la democracia, Pallarola (1.999:43) menciona a López Mario, quien dice que hacía 1.986, la Educación Física comienza a superar su momento de crisis y fundamenta sus dichos en que:

...hay mayor toma de conciencia de la necesidad e importancia de la práctica de movimiento sistematizado en la vida del hombre [...] el reconocimiento de la educación física por otras ciencias como la medicina, sociología, psicología [...] la incorporación de la mujer, los diferenciados y las personas de la tercera edad a la práctica de la actividad física a incrementado [...] el surgimiento y desarrollo de una industria alrededor de la educación física, el deporte, la danza, el tiempo libre y la recreación ha crecido [...] y la trascendencia social, cultural, política y económica del deporte de alta competencia toma una dimensión trascendente.

Esto es así y refuerza la necesidad de los docentes de esta disciplina pedagógica, en la búsqueda y construcción de conocimiento profesional que acompañen los avances mencionados. Por otro lado, hacia el año 1.993, luego de muchos cuestionamientos a la Educación Física escolar, sobre todo a nivel epistemológico, se la deja de cuestionar en los contextos educativos, pues, siguiendo al mismo autor, con la promulgación de la Ley Federal de Educación, toma reconocimiento explícito en el artículo 15, inciso G, que dice: “Utilizar la Educación Física y el Deporte como elementos indispensables para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica”.

Pallarola (1.999:44), hace mención a las expresiones del profesor Isa, quien dice en el año 1.996:

En la actualidad, las actividades físicas y deportivas aparecen como un fenómeno social y [...] que cada vez más el hombre comprende la necesidad de su práctica como una forma de mejorar su calidad de vida [...] Sin embargo a nivel escolar, no se observan iguales resultados. Podemos enumerar múltiples causas: infraestructura inadecuada, carencia de materiales [...] escasas clases semanales [...] remuneraciones inapropiadas, carencias administrativas, revisión médica periódica [...] ausencia de bases de datos [...] aspectos legales [...] ineficiencia del sistema [...] improvisaciones [...] valores en crisis [...] aspectos sociales y económicos desfavorables [...] discriminación [...] desnutrición, alcoholismo, droga, bulimia, anorexia, entre otros.

Estos indicadores si bien son factores que dificultan la atención y la inclusión, actualmente es posible incorporar otros factores como lo menciona Ramírez y otros (2.017:75), como “...la influencia de políticas educativas carentes de revisión profunda, modificación de la concepción de familia, las actitudes docentes, la ausencia sistémica de abordar procesos inclusivos en equipos de trabajo”. Estos y otros factores, pueden estar influyendo en las prácticas de Educación Física en la escuela única para todos y son los desafíos necesarios a debatir y enfrentarlos para acompañar en la formación y educación de los niños y jóvenes de las nuevas generaciones.

Para ello existen los marcos legales que hacen posible esta última idea, y ellos son la Constitución Nacional, la Ley Nacional de Educación, 26.206, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, los Acuerdos Internacionales, entre otros, que garantizan y respaldan una Educación Física que necesita ser renovada y proceder a dirigir la mirada hacia adentro de la disciplina para responder a los rápidos y dinámicos cambios que se producen en el campo de lo social, político, económico y cultural en nuestro país y en el mundo.

SEGUNDO APARTADO: LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE ESCOLAR

En este apartado se hace referencia al surgimiento del deporte como pasatiempo en la sociedad y se lo define conceptualmente. Luego se lo clasifica según la perspectiva de diferentes autores, se diferencian las características de las lógicas deportivas escolares de la de los clubes. Seguidamente se describe y analiza la estructura de los deportes en equipos y se pone el acento en la enseñanza de su contenido particularmente en la escuela.

3.5. Los orígenes del deporte. Su evolución hasta constituirse en contenido de la Educación Física escolar

El conocimiento acerca del deporte incluye necesariamente conocimiento de la sociedad, donde se pone en práctica. Por ello en este apartado, en primer lugar, se hará algunas consideraciones de cómo era aquella sociedad donde tuvo su origen este fenómeno y luego se considerará la importancia del rol de los clubes en la difusión de las prácticas deportivas diferenciándolas de las escuelas, la importancia del deporte como contenido educativo escolar, entre otras.

Para hablar de los orígenes del deporte es necesario remitirse a la sociedad inglesa de fines del siglo XVII y todo el siglo XVIII. Ella se caracterizaba fundamentalmente por la violencia existente entre las clases sociales, sobre todo en las más altas.

El deseo y las ansias de poder, fue tomando diferentes matices desde el reinado de Carlos I y de todos sus sucesores. Por esas épocas el parlamento inglés tenía la facultad de aconsejar al rey en todas y cada una de las acciones que debía realizar. Esto le permitía al soberano deslindar responsabilidades ante las situaciones comprometidas, generadas por la violencia que vivía la sociedad inglesa.

En este contexto, la norma social y de sentimientos, sobre todo en los círculos de las clases altas, comenzó a cambiar de manera bastante pronunciada y en una dirección muy concreta. La reglamentación de las normas se volvió más estricta. En relación a esta situación Elias y Dunning (1.996) entienden como probable, que los procesos de formación de los Estados, en particular el sometimiento de las clases guerreras a un control más rígido y el agrupamiento de los nobles en las cortes de los países de Europa, estuvieron relacionados de algún modo con ese cambio en las reglamentaciones.

Aquí se puede mencionar que también el desarrollo del deporte mostró una evolución global de las normas en la misma dirección. Es decir, que los juegos con pelotas, que en esa época eran considerados como pasatiempo, también aumentaron su sensibilidad en lo que se refiere a la violencia. Es por eso, que, si se intenta descubrir por qué la moderación de la violencia en los pasatiempos, apareció por primera vez entre las clases altas de Inglaterra durante el siglo XVIII, necesariamente habrá que tener en cuenta las tensiones y la violencia que afectaron a esas clases y a la sociedad en su conjunto. En ese contexto, los miembros de las clases altas se asociaban como querían, lo hacían libremente, conformando de esa manera lo que institucionalmente luego se conocería como club.

3.6. El concepto de deporte

Por lo expresando en el apartado relacionado con los orígenes del deporte (punto 3.5), se puede decir que éste surge en Inglaterra en el siglo XVIII, con el propósito de pacificar con sus reglas parte de la violencia. Sin embargo, la sociedad siguió su curso transformador hasta llegar a las actuales, donde los avances científicos, tecnológicos y la complejidad de las relaciones humanas ubican al deporte como uno de los fenómenos más significativos y su contenido es objeto de múltiples estudios, desde los más diversos enfoques.

Pero, ¿qué es el deporte? Autores como Parlebas y Pila Teleña, mencionados por De la Rica González (1.993:736) han trabajado sobre este concepto y coinciden en decir que es un conjunto de acciones motrices codificadas, donde las reglas están institucionalizadas y no pueden ser modificadas, y que generalmente giran alrededor de la competencia en todas las edades.

García Eiroá (2.000:11) toma el concepto de Diem, quien expresa que el deporte es: “Un juego portador de valor y seriedad practicado con entrega, sometido a reglas, integrador y perfeccionador, ambicioso de los más altos resultados”. Luego el mismo García Eiroá define este concepto como “...una actividad lúdica de superación personal realizada mediante la motricidad e inmersa en un reglamento adecuado institucionalmente” (p:11). Al mismo tiempo aclara que hace énfasis en la superación personal y no a la superación ajena porque actualmente hay una desvirtualización del deporte a raíz de una mala concepción de la competición, y propone una perspectiva humanística en sus prácticas. Sugiere la superación individual o por equipo y no compararse con otros para descubrir las posibles mejoras o avances.

También desde la Educación Física el concepto deporte fue trabajado por Giralde (1.998:80), quien considera que:

...tanto su práctica como su enseñanza está caracterizado por fuertes creencias, esto ha llevado a que los aprendizajes, en vez de constituirse en vivencias personales con el propio cuerpo, se hayan transformado en toda una ceremonia llevado a cabo por las propias instituciones, asistidas por profesionales practicantes del mismo ritual.

En la Educación Física escolar, la enseñanza de los deportes, no debería transformarse en una mera educación del gesto del cuerpo o de las habilidades deseables para los padres, técnicos, profesores o las instituciones, sino que debería apuntar a una formación más integral del sujeto que les permita desarrollar la capacidad de ser, hacer, conocer y vivir con otros respetando la singularidad de cada estudiante.

De la Rica González (1.993:737) distingue al deporte como hecho individual y social. Para referirse al primero dice “...el deporte no constituye un fin en sí mismo, el que lo practica persigue una mejor condición física y psíquica”, es decir, sentirse mejor, más saludable, poder llevar una mejor calidad de vida personal y social. Para hacer referencia al segundo expresa “...constituye tanto su práctica como su contemplación una de las más populares formas de utilización del tiempo libre y la base de una poderosa industria de servicio”. Actualmente muchos viven de lo que el deporte y su entorno producen.

Como medio educativo, a través de la Educación Física ofrece al sujeto la posibilidad de una educación integral. Para ello es necesario que trascienda el aspecto exclusivamente motor e incursione en el desarrollo de capacidades cognitivas y socio afectivas en el que los otros que se constituyen en pares antropológicos sean reconocidos como tal y juntos puedan identificarse a sí mismo y valorarse en las diferencias.

3.7. Características distintivas en la clasificación del deporte

Si bien existen muchas clasificaciones de los deportes, en este apartado se hará referencia a algunas de diferentes autores en distintos momentos, porque de alguna manera se contemplan unas a otras. La clasificación es importante porque permite analizar los contenidos propios que aparecen en la diversidad de los deportes y sus formas de manifestarse en la práctica de enseñanza, como así también, según lo expresa García Eiroá (2.000:12) permite "...el estudio y análisis con mayor profundidad de cada uno de ellos, con propósitos de identificar las posibles transferencias de conocimientos teóricos y prácticos que se pueden dar entre ellos".

Algunas de las clasificaciones fueron realizadas, por ejemplo, siguiendo el número de participantes, otras, tuvieron en cuenta los objetivos que persiguen como, por ejemplo, de orden pedagógico, sociológico, económico; y otras considerando la lógica interna propia del juego y su estructura funcional.

De la Rica González (1.993:738) y García Eiroá (2.000:12) Toman a diferentes autores para presentar las clasificaciones que ellos hicieron:

"Según Bouet (1.968) En deportes de combate, de balón o pelota, atléticos y gimnásticos, en la naturaleza, mecánicos".

"Según Durand (1.969) En deportes individuales, de equipos, de combate, en la naturaleza".

"Según Lessie (1.971)", Este autor hace una clasificación teniendo en cuenta la complejidad de la actividad y dominio del cuerpo requerido. Lo hace del siguiente modo: "Dominio de los desplazamientos, dominio del propio cuerpo, dominio de los objetos y conocimiento del oponente".

"Según Matveiev (1.975). En deportes acíclicos, con predominio de la resistencia, de equipos, de combate, complejos".

“Según Manno (1.991). En deporte de rendimiento. Deporte de situación: entre los que se encuentran los juegos deportivos colectivos, individuales, de combate. Deportes de puntería.

García Eiroá (2.012:13-14) menciona la clasificación de los deportes hecha por Parlebas en el año 1.981 como la de mayor trascendencia, pues en ella logró relacionar tres componentes básicos: agrupó a todos los deportes, la presencia o no de compañeros o adversarios y la incertidumbre que rodea la actividad. A partir de estas consideraciones organizó dos grandes grupos: “deportes sicomotores” y “deportes sociomotores”. Según este autor, en el año 1.983 la clasificación fue completada por Hernández y Blázquez, quienes agregaron la “forma de utilizar el espacio y la participación de los jugadores” (p:14). Siguiendo a García Eiroá (2.012:15) el deporte de equipo es definido como: “...aquellos deportes en donde dos equipos constituidos por dos o más personas se oponen a sus adversarios, a la vez que cooperan entre sí con la posibilidad de interrelacionarse directamente a través del móvil que está en juego”.

Del análisis de estas clasificaciones surge que ellas fueron variando según las perspectivas de los diferentes autores, lo que significa que las presentadas no son definitivas y que es posible incluso que surjan nuevos deportes como derivaciones de los tradicionalmente conocidos, lo que hace posible imaginar en el futuro nuevas clasificaciones y nuevos deportes.

3.8. El deporte en los clubes deportivos y en las escuelas. Dos lógicas diferentes

El club como fue conocido en esa época fue muy importante en el desarrollo de los pasatiempos como deporte, pues era el que establecía las reglas para su posterior aplicación. Actualmente como instituciones sociales, siguen siendo de importancia para la comunidad donde se encuentran, porque son los espacios que tienen los niños, jóvenes y adultos no solo para reunirse y practicar deportes, sino para constituirse en sujetos activos de la sociedad.

Se puede decir que siguen estableciendo las normas y reglas de convivencia que rigen dentro de él, pero que son las federaciones internacionales de los respectivos deportes quienes establecen las reglas oficiales de cada una de ellos. Así, por ejemplo, se puede mencionar a la Federación Internacional del Fútbol Asociado (F.I.F.A), Federación Internacional de Básquetbol Asociado (F.I.B.A), Federación Internacional de Voleibol Asociado (F.I.V.A), entre otros deportes.

Cada una de estas organizaciones, generalmente cada cuatro años, revisan los reglamentos, los actualizan y sus asociaciones las ponen en práctica. La característica más importante de estos reglamentos es que son institucionalizados, inamovibles y universalmente válidos mientras están vigentes. Esta singularidad de las reglas deportivas hace que su puesta en práctica trascienda fronteras geográficas, culturales, de raza, género y lengua; lo que permite ser un verdadero y poderoso instrumento de comunicación, tanto para los que actúan como para los que observan dichas prácticas. Se diferencian claramente de los juegos deportivos, donde las reglas las ponen los que juegan y que se caracterizan por su flexibilidad, adaptación en cuanto a espacios, tiempos, elementos deportivos utilizados, entre otros, y construcción de acuerdos entre los actores que participan de ella.

Por otro lado, siguiendo a Giralde (1.998) se puede decir que los clubes deportivos y las escuelas son las dos grandes organizaciones que presionan los cuerpos de los sujetos que practican deportes, de una u otra forma. Como primera aproximación aquí es necesario diferenciar dos lógicas de relaciones humanas que se distinguen en las actuaciones de los profesores de Educación Física. En el club deportivo rige la lógica de relación deportista y entrenador, mientras que en la institución escuela la lógica toma la dirección de estudiantes y docentes de Educación Física. Esto señala una diferencia importante a considerar, pues ambas perspectivas apuntan sus propuestas deportivas en distintas direcciones, aunque muchas veces son confundidas por los mismos actores.

El club deportivo pretende que los profesores de Educación Física o quienes se encuentren frente a los sujetos (en este caso niños/as y adolescentes) que se acercan a las prácticas deportivas cumplan las funciones de entrenadores. Esto significa que si bien en una primera instancia pareciera abierta para atender a la diversidad de los que allí se acercan para aprender un deporte, no es tan así, porque según Giralde (1.998) la perspectiva del club sugiere al profesor de Educación Física cumplir la función de entrenador,

...iniciar a la mayor cantidad posible de adeptos, seleccionar a los más talentosos, proveer al club de los futuros integrantes de las divisiones superiores. Todo esto dentro de una ideología que exalta el rendimiento [...] en un mundo que se caracteriza [...] por la medición y la jerarquización (p:55).

Estas expresiones tienen relación con una fuerte impronta positivista y el enfoque epistemológico proveniente de las ciencias naturales, sobre todo las relacionadas con el pensamiento racionalista y técnico que propone Benejam (1.997). También coinciden con los paradigmas de la Educación Física que proponen Corrales (2.010) y Crisorio (2.003) como biológico mecanicista y deportivista.

La escuela, sin embargo, sugiere que los profesores de Educación Física compensen las falencias en relación a las posibilidades de acción motriz con que llegan los estudiantes a las prácticas de enseñanza, que seleccionen las mejores estrategias para atender a la diversidad de los estudiantes y respeten las singularidades de cada uno de ellos, para que puedan practicar deportes y otras acciones motrices independientemente de las dificultades que presentan, que las propuestas ludomotoras y deportivas favorezcan la inclusión y actitudes de participación activa, que las acciones motrices sean utilizadas como aprendizaje intelectuales y afectivos que promuevan la autonomía, preparen los esquemas para las fiestas de la Educación Física al final del año, que acompañen a los adolescentes en las obligaciones escolares, que reconozcan las diferencias individuales en los modos de aprender, entre otras. Estas solicitudes de la escuela a los docentes de Educación Física, en gran medida, están más relacionadas con los enfoques epistemológicos provenientes de las ciencias sociales, las que según Benejam (1.997) se corresponden con el pensamiento hermenéutico, crítico y posmoderno. También están en estrecha relación con los paradigmas de la Educación Física que proponen Corrales (2.010) y Crisorio (2.003) como pedagógico y humanista. Por otro lado, según Ron (2.003:67):

...cuando en la enseñanza de los deportes en la escuela no se toman los recaudos necesarios [...] pueden tener efectos no deseados, ya que cuando no se realizan las adecuaciones necesarias los [...] jóvenes que practican deportes se enfrentan a la lógica de la institucionalización que persigue el éxito y el rendimiento [...] en detrimento del potencial lúdico y educativo del que los deportes disponen.

La influencia de estas dos instituciones, por momentos convergen en los procesos de enseñanza de los profesores de Educación, por lo que a veces, en las prácticas siguiendo a Giralde (1.998:56):

...el cuerpo se transforma en un instrumento que calla o funciona de acuerdo a lo que se le ordene. Produce, sirve, pero jamás siente. Habría que liberar a la Educación Física de sus trabas y opresiones institucionales de manera que el cuerpo de cada uno pueda hablar su lenguaje.

3.9. La estructura de los deportes en equipos y su enseñanza en la escuela

Fernández (1.998) sostiene en García Eiroá (2.000) que, si se desea analizar las acciones de juego de cualquier deporte, es prioritario considerar la estructura del deporte en cuestión para percibir los condicionamientos de dichas acciones.

Teniendo en cuenta esta consideración es posible afirmar, según García Eiroá (2.000), que la estructura del deporte colectivo puede ser diferenciada desde dos perspectivas: "...su forma externa vista por cualquier observador del deporte, o el sentido interno que la

estructura proporciona al sistema” (p:33), pues el autor considera a todos los deportes de equipos como un sistema y que existen dos formas diferentes de acercarse a su estudio.

Una de ellas es la estructura formal y la otra la funcional. En cuanto a la primera, el autor señala que hace referencia a “...los elementos inamovibles, evidentes y representativos que se encuentran...definidos por las reglas de cada deporte y le otorgan a cada uno su propia identidad” (p:33). Los elementos que menciona el mismo autor son los siguientes:

- El móvil: el balón, la pelota...el disco. Pudiendo en algunos casos variar el material con el que está fabricado y la apariencia de su superficie, así como el tamaño y el peso según la categoría.
- Implementos: objetos adicionales empleados como extensión del jugador (palo o stick, bate) o como protección (casco, guante...).
- El espacio: diferenciándose dos tipos. Espacio de juego: donde transcurre la acción de juego. Algún reglamento permite pequeñas variaciones. Espacio deportivo: que circunda al anterior y forma parte del entorno del sistema.
- El tiempo: Claramente definidas sus características (partes, paradas, pausas...). La duración total-de las partes- o “sets” – en algunos deportes no queda fijada, como en el baloncesto, voleibol, fútbol sala o en el desempate final del balonmano (el primero que marque gana)
- La meta: portería, canasta, red... Íntimamente relacionada con el objetivo final del juego. Bien delimitadas sus dimensiones.
- Tanteo: el registro cuantitativo del número de veces que se logra alcanzar con éxito la meta (gol, canasta...) por el valor asignado en el reglamento según las circunstancias (en baloncesto una canasta puede valer uno, dos o tres puntos, etc.)
- Compañeros-adversarios: jugadores protagonistas que se agrupan en dos equipos que se oponen a la vez que cooperan. (p:34).

En adelante el concepto móvil será reemplazado por balón y el de meta por arco, salvo en los casos de citas textuales donde permanecerán los mencionados por el autor.

En cuanto a la estructura funcional, siguiendo al mismo autor, es el conjunto de elementos que configuran la lógica interna de cada deporte. En este sentido, cada acción de juego representa una relación con otra acción, generando en todo momento la dinámica de un sistema. Basándose en otros autores, García Eiroá (2.000) considera que los componentes de la estructura que configuran y rigen la funcionalidad del deporte son: “...El reglamento de juego, el espacio de juego, el tiempo, la comunicación, el móvil, la técnica, la táctica” (p:34). Es decir que hay componentes que forman parte de ambas estructuras pero que su naturaleza se diferencia según a quien corresponda.

Para referirse al reglamento de juego, menciona las expresiones de Cagigal (1.979), quien expresa “...el deporte en nuestro tiempo está marcado por la reglamentación”. Luego dice: “Las personas que pretenden practicar algunos de los deportes colectivos [...], saben

perfectamente que han de conocer por lo menos, las reglas principales o características que les permita jugar con respeto y sentido” (p:37). Por otro lado, considera que el reglamento es el componente que con mayor contundencia va a definir a un deporte y a incidir de manera directa o indirecta sobre todos los componentes estructurales del juego en acción, como, por ejemplo: “...las formas de participación de los jugadores y la relación con sus compañeros. Formas de relacionarse con los adversarios [...] Penalizaciones a las infracciones de las reglas” (p:38).

En relación al espacio de juego, siguiendo a García Eiroá (2.000) el concepto de espacio está relacionado con la vida en general y no es exclusivo del ámbito del deporte. Pero es en la acción deportiva donde los practicantes de un deporte de equipo, a través de su motricidad, se desplazan por el espacio de juego, el que siempre está definido por el reglamento. Por otro lado, el espacio de juego es el escenario donde la corporeidad se hace presente y está en constante interacción actuando colectivamente para alcanzar su propia superación y la de los integrantes del otro equipo.

También se puede decir según este autor, que en los deportes de equipo el espacio de juego siempre es estable y no presenta incertidumbre para el desarrollo del juego, pues todo está establecido en el reglamento y no genera sorpresas para el que practica algún deporte de esta naturaleza, ejemplos de estos espacios pueden ser las dimensiones de una cancha de fútbol, de basquetbol, voleibol, hándbol, de una pista de atletismo, entre otros. Sí es posible manifestar que cada una de las superficies de estos espacios de juegos contienen subdivisiones espaciales, como por ejemplo: áreas, zonas que generalmente se marcan con diferentes tipos de líneas o colores, las que condicionan las actuaciones motoras, cognitivas y emocionales de los que participan del juego, por ejemplo: en voleibol las líneas y las zonas de tres metros; en fútbol las áreas de meta; en hándbol las líneas de áreas de gol y líneas de tiro libre; en básquetbol las líneas de tres puntos de conversión (triple) y zona rectángulo; en atletismo los andariveles, zona y líneas de partida y llegada, zonas de pasaje de testimonios, entre otros.

Por otro lado, independientemente del contenido a enseñar en las prácticas de Educación Física, el espacio es un componente que acompaña cotidianamente el accionar del sujeto en la vida comunitaria. Esto es así, porque de acuerdo al lugar que el sujeto ocupa en el espacio, independientemente de la acción que realiza es que se pueden establecer situaciones donde se definen el espacio propio del sujeto y el de los otros; las distancias: lejos, cerca; las posiciones de arriba, abajo, derecha, izquierda, adelante, atrás; la ocupación total o parcial del mismo, entre otros. Todas estas dimensiones relacionadas con el espacio si no están resueltas

en los sujetos sociales, condicionan las actuaciones motoras y cognitivas para tomar decisiones, y en los que practican deportes de equipo en particular porque ellas se presentan relacionadas entre sí en diferentes situaciones de juego, lo que lo hace aún más complejo.

Según el mismo autor, el componente tiempo, también es considerado como una constante de la vida cotidiana; pero a continuación solo se hará referencia al tiempo deportivo. Para referirse a este tiempo específico, García Eiroá recurre a expresiones de Hernández (1.994) quien sostiene: “En todos los casos el juego deportivo consiste...en una lucha por el tiempo, la economía, en la que un sólo acto puede ser el factor determinante del éxito”. Por otro lado, el tiempo deportivo está relacionado simultáneamente con los otros componentes de la estructura de los deportes, por lo que su uso también es complejo en situaciones de oposición y contraposición que caracterizan a las prácticas deportivas. En este sentido, se puede diferenciar en algunos deportes el tiempo de juego y el ritmo de juego.

El primero está explicitado en el reglamento para todos los deportes. Algunos ejemplos de ellos pueden ser los siguientes: en el deporte básquetbol, está establecido el tiempo de duración de un partido, el tiempo de cada periodo (cuarto de tiempo) que compone el tiempo total; los tiempos técnicos solicitados por cada equipo; el tiempo para que un equipo que está en posesión del balón en zona defensiva pase a zona ofensiva y realice el lanzamiento al cesto del adversario; o el tiempo que puede tener un jugador la pelota en su poder cuando detiene su marcha. Otro ejemplo del tiempo deportivo establecido en el reglamento se puede percibir en el deporte fútbol cuando se refiere al tiempo de duración de un partido; el tiempo suplementario como extensión del tiempo originalmente establecido; la subdivisión del tiempo total en dos periodos iguales y el tiempo de descanso entre ellos; el tiempo límite que tiene el arquero de cualquiera de los equipos cuando está en posesión del balón y debe ponerlo en juego, entre otros. El segundo o ritmo de juego, estaría dado por la forma de usar el tiempo, en el que tiene que ver la velocidad de ejecución de los desplazamientos, la técnica individual al servicio del equipo, lo que se manifiesta en la precisión en los pases, los gestos deportivos y planteos tácticos utilizados por uno u otro equipo. Como se puede apreciar el tiempo deportivo está relacionado con los dos tiempos diferenciados más arriba y se articulan unos con otros, por lo que la enseñanza y el aprendizaje de su uso en el deporte en acción, es complejo.

Para referirse a la comunicación, como componente de la estructura funcional de los deportes de equipo, Whistell (1.979) la define en García Eiroá (2.000:41) “...como un sistema estructural de símbolos significantes [...] que permite la interacción humana ordenada”. Desde esta perspectiva, los integrantes de los deportes de equipos siempre estarán

comunicados consciente o inconscientemente a través del lenguaje verbal o no verbal. Siendo este último el más frecuente en este tipo de deportes, por lo que su importancia toma relevancia y se manifiesta en las coordinaciones y organizaciones de las secuencias motoras y orden táctico, como así también en manifestaciones emocionales de quienes forman parte de los equipos, es decir, en la corporeidad.

García Eiroá, sostiene que la comunicación verbal "...es la transmisión de información mediante las palabras ya sea de forma oral o escrita" (p:42). En los deportes de equipos de competencias que utilizan espacios grandes (fútbol, rugby, otros) esta forma de comunicación se utiliza poco naturalmente, porque la más frecuente está relacionada con la información surgida de la propia motricidad de los participantes y de las acciones que realicen. Sin embargo, los que se inician en este tipo de deportes en espacios más reducidos, emplean asiduamente el lenguaje hablado y cuando van adquiriendo experiencias aprenden diferentes códigos de información ya existentes en el campo de los deportes.

El mismo autor expresa que: "Los encuentros deportivos de alto nivel son sorprendentemente silenciosos" (p:42). Por otro lado, sostiene que en los deportes que se juegan en espacios más reducidos y tienen muchas pausas, como por ejemplo el básquetbol y el voleibol, se puede emplear la comunicación verbal para realizar ajustes de tipo organizativo, táctico, posicionales como ser: corrección de bloqueos, cambios de marcas, desajustes defensivos, entre otros. También se pueden escuchar en estos deportes cuando los integrantes de los equipos se alientan entre sí. La comunicación no verbal se presenta ante la ausencia del lenguaje hablado. En el deporte esta comunicación es conocida como comunicación mediante la motricidad, porque contempla modos de interactuar desde lo motor, lo cognitivo y lo socio-afectivo de quienes participan del deporte en equipo.

Siguiendo a García Eiroá, este tipo de comunicación en los deportes se manifiesta en las acciones técnico tácticas (pases, remates, lanzamiento, bloqueos) y dan información a los participantes del juego independientemente del equipo que integra. El mismo autor, menciona a Parlebas (1.988) para diferenciar en los deportes los conceptos de comunicación y contra comunicación. El primero hace referencia a la interacción entre los mismos integrantes de un equipo para cooperar entre sí y el segundo, a la interacción que se genera cuando un integrante del otro equipo se opone o impide una acción.

Otra manera de manifestarse la comunicación no verbal es a través de los gestos que realizan los que juegan, como por ejemplo levantar un brazo por sobre la cabeza y cerrar el puño, levantar ambos brazos por sobre la cabeza, tocarse la cabeza, lateralizar un brazo, entre otros. Estos gestos transmiten información intencional y tiene significado para quienes

juegan. Sin embargo, muchas veces el observador sin experiencia en el juego puede no comprender estos gestos y descifrarlo como una acción comunicante. También los desplazamientos y posturas son signos de conductas motrices que se dan como mensaje previo a la ejecución de una interacción motriz. De estas expresiones relacionadas con la comunicación se puede deducir que los que practican deportes de equipos se comunican con todo el cuerpo. Éste, en los deportes es un componente y lenguaje de comunicación que informa, prevé actuaciones motoras, es la corporeidad en acción.

El balón es otro componente de la estructura funcional de los deportes en equipo y está en relación constante con los ya presentados. Siguiendo a García Eiroá, las intenciones de juego serán diferentes según el lugar donde se encuentre el balón, las acciones motoras y cognitivas que entran en acción dependerán si se está o no en posesión del balón y el espacio tomará significados distintos según él. Bayer (1.986) expresa en García Eiroá (2.000:43) “La posesión por parte de un equipo del móvil definirá las dos posibilidades que podemos encontrar durante el juego: el ataque y la defensa”.

También la posesión del balón permite diferenciar roles o funciones según quien la posea. Así se puede discernir, tanto en el fútbol, básquetbol, hándbol y hockey, entre otros, al integrante del equipo deportivo con el balón y al integrante del mismo equipo que no posee el balón.

El rol o función que se puede cumplir en el primer caso es: avanzar con la pelota, pasar a otro integrante del mismo equipo, lanzar al arco o cesto con propósitos de conversión; retener el balón temporalmente, ampliar o reducir el espacio de juego con propósitos tácticos; además puede recibir falta (foules) o perder su posesión, cometer infracción o faltas, entre otros. El rol o función que puede cumplir en el segundo caso es: avanzar hacia el arco o cesto contrario con propósitos de ocupar una posición en ataque, desmarcarse, solicitar el balón y recibir un pase, apoyar a un integrante de su propio equipo haciendo bloqueos a los integrantes del equipo adversario, hacer o recibir faltas, entre otros. El rol o función que puede cumplir al perder la posesión de la pelota es: volver hacia su propia zona defensiva para proteger el arco o cesto, realizar defensa individual; reducir, ampliar espacios y anticiparse a una jugada; interceptar, despejar, desviar o recuperar el balón; hacer o recibir falta, entre otros. El cumplimiento de estos roles o funciones, demuestran que los integrantes de los equipos deportivos necesitan desarrollar capacidades cognitivas relacionadas con la concentración, atención, interpretación táctica y capacidades motrices como la coordinación, destrezas, velocidad, entre otras, para resolver situaciones problemáticas en acción.

Según García Eiroá (2.000) la técnica es otro componente de la estructura funcional de los deportes de equipo. Cuando se refiere a ella la entiende:

...como al modelo de ejecución de una acción concreta del juego, es decir, cómo se lleva a cabo una intención [...] Según la modalidad deportiva, existirán unos modelos de ejecución establecidos [...] que con los estudios biomecánicos se han considerados como ideales, aunque a veces resulten algo artificiosas, ya que durante la acción de juego se presentan una multitud de variantes que intervienen a la hora de la ejecución técnica, no siendo los más efectivos muchas veces el modelo presentado [...] Eso sí, servirán como orientación...de máxima eficacia biomecánica. (p:45).

También la técnica es definida por Hegedüs en Otáñez (1.982:97) como "...la secuencia especial de los gestos deportivos basados en la física y la biomecánica". De estas aseveraciones se deduce que la biomecánica como disciplina científica, es la encargada de estudiar y analizar las acciones motoras, gestos, posturas específicas y combinadas que realizan los integrantes de los equipos deportivos en situaciones propias del juego en acción, independientemente del deporte que ejercitan. Sin embargo, García Eiroá señala que muchos deportistas de elite suelen distanciarse de las técnicas ideales, adaptándolas a sus características personales y al contexto en el que se ejecutan.

Esto último, permite comprender que, si bien los autores mencionados hacen referencia a la ejecución técnica de una acción motora mecanizada, no deja de percibirse que la impronta personal de quien ejecuta la acción está presente. La ejecución técnica de los gestos y acciones motoras es componente esencial del deporte y siempre está presente en las prácticas de enseñanza de Educación Física y su aprendizaje toma tanta relevancia como aprender a escribir, leer, hablar, conjugar verbos correctamente en las aulas. Sin embargo, no se puede dejar de considerar que la enseñanza y el aprendizaje de la técnica constituyen un proceso complejo que lleva tiempo para su concreción y que Otáñez (1.982) las presenta como tres momentos que necesitan ser considerados en el proceso de aprendizaje. El primero se manifiesta cuando la acción motora y los gestos deportivos se ejecutan en forma global y donde la técnica se presenta imprecisa, insegura, incorrectas y hasta se puede decir torpe y donde participan grupos musculares innecesarios, por lo tanto, la economía de movimiento y esfuerzo no están presentes. El segundo es considerado como una fase de inhibición, en donde el ejecutor del gesto o acción motora a medida que adquiere la técnica de ejecución va inhibiendo la participación de grupos musculares no involucrados en la acción específica. Ejemplo de esta fase puede ser la ejecución de un lanzamiento al cesto en básquetbol, donde el ejecutor salta para realizar la acción lo que representa una cierta incoordinación. No obstante, en esta fase los gestos a veces salen bien y otras, no como se desea. Aquí, aún no hay economía de esfuerzo y los movimientos siguen siendo involuntarios porque el

aprendizaje de la técnica no está consolidado. El tercer momento es la fase de automatización. A esta situación se llega luego de muchas prácticas y repeticiones de los gestos de cada deporte hasta llegar a su mecanización. La acción motora y los gestos se realizan inconscientemente y se manifiestan fluidos, precisos, coordinados, veloces, pues pasan a formar parte de la memoria motriz de quien la ejecuta. Los tres momentos se contemplan unos a otros y requieren mucho tiempo para su aprendizaje, al mismo tiempo que necesita de atención, concentración y disposición de quienes participan del proceso de enseñanza y aprendizaje en los deportes.

El componente relacionado con el aspecto táctico como parte de la estructura funcional de los deportes, ya fue analizado parcialmente en el apartado 2.5.2. Paradigma pedagógico humanístico en Educación Física, pero aquí se ampliará el mismo. Siguiendo a García Eiroá (2.000) la táctica es entendida como "...la adaptación intencional mediante acciones específicas al entorno de cada momento el cual es siempre variable" (p:46). El autor señala que la táctica está relacionada con la estrategia y los sistemas de juegos y que la estrategia es un concepto que contempla a la táctica por ser más amplio. Son conceptos que se presentan articulados entre sí en las prácticas de enseñanza de los deportes, por lo que no es posible aislarlos y aquí serán presentados. El concepto estrategia como concepto más amplio tiene que ver con todo lo que ocurre antes del partido, durante un tiempo muerto o descanso y también fuera del campo de juego. Ejemplos de ella son: la planificación y previsiones que se realiza previo al encuentro o partido, distribución de responsabilidades, acciones que se prevén para conocer debilidades y fortalezas del equipo adversario con quien se jugará, replanteos de lo previsto en los vestuarios o entretiempos, entre otros. Mientras que la táctica se da en el transcurso del encuentro o partido y en el propio campo de juego. Sin embargo, los sistemas de juegos tienen relación con la ubicación de los integrantes de un equipo en el espacio de juego; por ejemplo 1.4.4.2 en fútbol, lo que significa un arquero, cuatro jugadores en defensa o de zagueros, cuatro en el medio campo y dos delanteros. En hándbol 6.1 en defensa, lo que significa un arquero y seis jugadores protegiendo el área. Estos sistemas de juegos se caracterizan por su dinamismo, es decir, que se manifiestan cambiantes por momentos y eso tiene que ver con las propuestas de juego del equipo adversario en situaciones ofensivas y defensivas.

Por lo expresado en este apartado se puede inferir que la estructura formal y funcional de los deportes de equipos, están atravesados por los componentes mencionados y estos se influyen unos a otros sistémicamente. Su estructura funcional se caracteriza, en los deportes de equipo en acción, por su dinamismo y adaptabilidad al contexto externo e interno lo que lo

hace incierto, imprevisto y complejo, por lo que los integrantes de los equipos o jugadores necesitan de capacidades de concentración, atención, rapidez en las tomas de decisiones, control emocional y coordinaciones neuromotoras en acción.

3.10. El deporte como contenido en las clases de Educación Física

Los deportes como contenido educativo a enseñar en las clases de Educación Física en las escuelas de Educación Secundaria, trasciende las definiciones y clasificaciones presentadas hasta aquí, porque necesitan del sujeto singular y social que lo pone en acción para poder comprenderlo como practica social y cultural, las que representan ciertos valores de la sociedad donde se desarrolla.

Es por eso, que los deportes en la enseñanza escolar, siguiendo el Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Formosa (1.998:425) se constituyen en grandes configuraciones de acciones motoras,

...que representan ciertas formas culturales o saberes construidos y acumulados socialmente, cuyo valor puede legarse, a través de una educación corporal a los adolescentes, y cuyo contenido convenientemente adaptados a las necesidades escolares y adecuadamente integrados con los de otras disciplinas, contribuyen a la formación de competencias prácticas, intelectuales y sociales.

Es decir que el deporte como contenido de enseñanza escolar contempla la interdisciplinariedad y al estudiante en varias dimensiones. Para hacer referencias a esas dimensiones, De la Rica González (1.993) cita a Bloom, quien sostiene que para que el deporte sea educativo y considere a la totalidad del sujeto que lo practica, es necesario que el mismo contemple aspectos relacionados con lo motriz, cognitivo y socio-emocional o afectivo, al mismo tiempo y sistémicamente, porque estos aspectos se influyen unos a otros en la práctica deportiva en acción y se perciben simultáneamente en diferentes situaciones jugadas.

El aspecto cognitivo, siguiendo las ideas del mismo autor hace referencia al aprendizaje intelectual. Para ello es necesario que las situaciones ludomotoras y deportivas se presenten a los estudiantes como verdaderos desafíos cognitivos que les permitan poner en juego procesos del pensamiento, como por ejemplo identificar posturas corporales básicas y específicas del deporte que se enseña; resolver situaciones problemáticas espaciales en relación a las dimensiones del terreno, con sus pares y elemento que utilizan (balón u otros elementos), analizar las propias actuaciones singulares y del equipo, construir y acordar reglas

que permitan la participación activa de todos los protagonistas de la clase independientemente de las particularidades de cada estudiante, entre otros.

El aspecto motor hace referencia a las acciones motrices simples y complejas que están relacionados con el conocimiento de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo y de los otros, los que se manifiestan en las actuaciones y permiten resolver planteos ludomotrices y deportivos de acción propia y oposición de otros; se expresan también en la coordinación general y específica con el uso o no de diferentes elementos didácticos, en el equilibrio y las destrezas motoras básicas; en los gestos propios de cada deporte en particular, en el uso del espacio propio, parcial y total del lugar donde se llevan a cabo las prácticas en acción, entre otras.

El aspecto socio-emocional o afectivo tiene relación con el aprendizaje y el respeto de las reglas que se construyen cooperativamente, lo que hace posible la convivencia y relaciones adecuadas entre pares, favorecen el reconocimiento de sí mismo y del otro, favoreciendo la identidad personal y el reconocimiento del otro, sin quien no soy lo que soy, por lo tanto, es mi otro, con quien somos iguales en las diferencias. Esto favorece la capacidad de tolerancia entre los pares, tan discutida en la sociedad posmoderna, que se ven expresadas en las acciones ludomotrices, gimnásticas y deportivas. También la mirada de la diferencia en esta perspectiva, favorece la comprensión de los menos hábiles, de los que tienen dificultades motoras y cognitivas, entre otros; en los que según Aznar y González Casteñón (2.008:26) “...hay sorpresas, misterios, sobreentendidos, malentendidos, aclaraciones, preguntas que es necesario hacer y respuestas que requieren pensar antes de ser respondidas [...] Se requiere mucha tolerancia en lo que no se entiende”.

Esta mirada del deporte como contenido educativo en las clases de Educación Física, interpela a las prácticas profesionales y a los profesores, quienes necesitan estar en permanente formación como docentes, porque las circunstancias complejas e inciertas que se presentan en los espacios de la práctica en acción, requieren de profesores creativos, reflexivos y comprometidos en sus actuaciones. García Eiroá (2.000:79) sostiene que:

...no se está educando a un cuerpo orgánico con movimientos y almacenamiento de información, sino a seres humanos constituido en una complejidad de sistemas diferentes, que trascendió lo físico y manifiesta en su corporeidad lo que en su esencia implica: el pensar, el saber, el sentir, el comunicar y el querer. Aspectos que tendremos que considerar siempre que intervengamos con fines educativos...

En este sentido, es clara la coincidencia entre De la Rica González y García Eiroá, con una concepción humanista de la Educación Física, aunque se expresen de diferentes maneras.

CAPÍTULO IV: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se expresa el recorrido realizado para la concreción de esta investigación, el que está conformado por cuatro apartados. En el primero se presenta el enfoque metodológico utilizado, en el segundo se describen y analizan los marcos legales y normativos que garantizan la enseñanza de Educación Física en las escuelas de Educación Secundaria de Argentina y de la Provincia de Formosa, en el tercero se analizan las prácticas de enseñanza de los deportes de los profesores que se tomaron como casos, desde la trayectoria de formación y actuación profesional y el discurso de cada uno de ellos y en el cuarto apartado se caracterizan y analizan las referencias históricas y actuales de los escenarios que constituyeron cada uno de los casos. Además, se describen y analizan las clases de enseñanza de los deportes tanto en el ciclo Básico como en el Orientado de uno de los profesores que conformó un caso. Esto mismo no se pudo concretar en los otros casos debido a la Pandemia por el COVID-19.

PRIMER APARTADO: ENFOQUE METODOLÓGICO

En este apartado se caracteriza y fundamenta el tipo de investigación y su abordaje, se presentan los criterios de selección de los casos y de los escenarios, como así también los procedimientos realizados para la concreción de ellos. También se manifiestan los instrumentos de investigación utilizados, se caracterizan, describen y fundamentan los procedimientos efectuados. La construcción de este apartado permitió autocorregirse permanentemente y direccionó el proceso desarrollado, en el cual el conocimiento y la reflexión en la acción estuvieron permanentemente presentes. Por esto, su construcción se fue revisando y enriqueciendo a medida que se avanzó en la investigación. El mismo es el que se presenta a continuación.

4. Tipo de investigación

Esta investigación se propuso un abordaje metodológico cualitativo de tipo interpretativo, el que se caracteriza por el enfoque social que lo representa. El investigador analizó el escenario y el contexto de las prácticas de enseñanza de los deportes en las clases de los profesores de Educación Física de la Educación Secundaria, desde una perspectiva holística e integradora, donde las singularidades construyen significados en interacción con el

medio. Estos son los que les dan sentido a la acción que realizan los sujetos particulares, con el propósito de interpretar lo que acontece realmente en esas prácticas, relacionando y tejiendo redes entre la práctica y la teoría.

Se enfocó en el estudio de caso para abordar la particularidad de los acontecimientos que suceden en las prácticas de enseñanza y la complejidad de las relaciones que se dan entre ellos, en cuatro casos singulares, únicos a la vez que comunes, para comprender cuáles son y cómo se manifiestan las concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes en profesores de Educación Física de la Educación Secundaria, en la ciudad de Formosa. En esta investigación se destaca el análisis de cada caso y las diferencias sutiles entre ellos sin pretender compararlos ni generalizar.

El abordaje siguió un diseño flexible, pero con procedimientos rigurosos donde el escenario y las personas fueron percibidos como un todo complejo y en el contexto en el que se hallan. Desde esta línea de investigación el investigador tomó distancia de sus propias creencias y supuestos construidos en el devenir de sus prácticas para ver a las personas en el propio escenario de sus acciones. La perspectiva de la investigación pudo permitir la descripción detallada de los hechos, contextos y personas tal como se presentaron, las propias palabras expresadas en la oralidad y en las escrituras; las manifestaciones corporales, posturales, gestuales y visuales observables, las emociones percibidas, con el objeto de trascender dicha descripción mediante la teorización para construir conocimiento profesional.

El análisis e interpretación de los datos se realizó desde una perspectiva compleja que recuperó el mundo empírico, la incapacidad de lograr certezas. También recuperó la imposibilidad de evitar las tensiones, las contradicciones. Pues, aceptó la contradicción no como un error sino como dinámica que busca equilibrio. Además, el análisis contempló la perspectiva sistémica y rizomática del todo y sus partes como un entramado de relaciones vinculadas e influenciadas entre sí.

Esta investigación se enmarcó en lo que se conoce como *estudio de caso*, del que participaron cuatro profesores que desempeñan funciones en tres escuelas de Educación Secundaria y lo abarcó en toda su complejidad, presentando con la mayor claridad posible las relaciones que se fueron relevando, analizando, interpretando entre los casos y su interacción con el contexto donde se desarrollaron. Particularmente se centró en un estudio *instrumental de casos*, el que se caracteriza por tener la posibilidad de que los acontecimientos puedan manifestarse de diferentes formas en cada profesor, lo que permite la comprensión particular de cada uno de ellos. Para ello se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de la información, lo que permitió comprender cuáles son y cómo se manifiestan las concepciones

epistemológicas en la enseñanza de los deportes, en los profesores de Educación Física en el Nivel de Educación Secundaria de la ciudad de Formosa.

4.1. Criterio de selección de los casos

En este apartado se explicitan, en primer lugar, los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los profesores que luego constituyeron cada uno de los casos; algunos de ellos se fueron reconstruyendo durante el proceso de investigación. Luego se presentan los procedimientos realizados para su concreción. Los criterios decididos fueron:

- Los profesores que acepten participar de esta investigación conformarán cada uno de los casos y deberán desempeñar funciones en escuelas de barrios periféricos y/o del centro de la ciudad los que constituirán el escenario en esta investigación. Esto permitirá conocer distintas realidades sociales, culturales, y políticas que pueden estar influyendo en las prácticas de enseñanza de los deportes.
- Los profesores podrán ser de cualquiera de los géneros y serán llamados con nombres ficticios en cada uno de los casos.
- Ellos deberán registrar situación de revista de interino o titular en las horas de cátedras del/los curso/s o grupo deportivo donde se llevará a cabo la investigación. Esto facilitará la permanencia y continuidad en el proceso de investigación.
- Los profesores deberán tener más de cinco años de servicios en la docencia, porque es un período en el que ya se puede dar información relevante sobre sus actuaciones en prácticas de enseñanza de los deportes.
- Los profesores deberán desempeñar funciones en cualquiera de los dos Ciclos de la Escuela donde se llevará adelante la investigación y con curso/s o grupos deportivos de cualquiera de los géneros. Esto permitirá analizar la diversidad de situaciones en distintos escenarios en los que actúan cada uno de ellos.

Los procedimientos que se realizaron para el cumplimiento de los criterios mencionados fueron los siguientes.

- Se seleccionaron tres escuelas públicas de Educación Secundaria de la ciudad de Formosa, dos de ellas están ubicadas en zona periférica, las que son conocidas como escuelas N° 57 y N° 30, y una en el micro-centro de la ciudad, la que se identifica como escuela N° 67. Esto permitió conocer la realidad social, cultural y política, como

así también la variedad de los escenarios, los que influyen en las prácticas de enseñanza de los docentes.

- Se socializó el proyecto de investigación en la escuela N° 57. Primero con el equipo directivo de la escuela, para que conozca el proyecto; estos facilitaron el ingreso a la institución, a las documentaciones que fueron requeridas, a los espacios necesarios y permitieron la convocatoria a los profesores en Educación Física para presentarles la propuesta.
- En esta escuela se socializó con todos los docentes en Educación Física para interiorizarlos del proyecto y del proceso que se iba a recorrer en el trabajo de investigación.
- Luego se invitó a un profesor que demostró interés en participar y manifestó su compromiso con el proyecto de investigación. Este profesor constituye lo que en este trabajo se presenta como el caso de Alan. Con él se pudo realizar todo el proceso como estaba previsto desde un principio en la propuesta. Luego se produjo la pandemia por el COVID-19 y se procedió junto con la directora de la tesis a modificar algunos procedimientos e instrumentos, sin que estos influyan en la investigación, los que son señalados a continuación.
- En la escuela N° 30 y en la escuela N° 67, debido a la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, se ha invitado a través de video llamadas a profesores de estas escuelas. En la primera de ellas, aceptó participar un profesor, el que constituyó el caso de Carlos, en la otra aceptaron dos profesores, los que constituyeron tanto el caso de Brian como el de Diana. En estas escuelas se ha socializado el proyecto de investigación con los profesores de Educación Física que fueron tomados como caso y con las Directoras para interiorizarlos de la propuesta y del recorrido que se haría durante el proceso de investigación.
- Todos los profesores que constituyen los casos reunieron los requisitos que se propuso en el proyecto. Los profesores que constituyen el caso de Alan y el caso de Carlos trabajan en escuelas periféricas, son interinos en algunas horas de cátedras y titulares en otras. El docente que constituyó el caso de Brian trabaja en la escuela del micro-centro y es interino en sus horas de cátedras; mientras que la docente que trabaja en el mismo establecimiento y conforma el caso de Diana, es interina en algunas horas de cátedras y titular en otras. Esta situación facilitó la permanencia y continuidad en el proceso de investigación.

- El docente que constituye el caso de Alan, tiene catorce años de servicios en la docencia, el de Carlos veinticuatro años, el de Brian ocho años y el de Diana dieciséis años; lo que les permite poseer información relevante sobre sus actuaciones en prácticas de enseñanza de los deportes.
- El profesor del caso de Alan, desempeña funciones en los Ciclos Básico y Orientado de la Escuela seleccionada, los profesores de los casos de Carlos y de Brian solo en el Ciclo Básico y la profesora del caso de Diana, lo hace en los Ciclos Básico y Orientado.
- En el transcurso de los primeros sondeos, se identificó con los profesores el género de los estudiantes que participan de las prácticas de la enseñanza de los deportes. En los casos de Alan, Carlos y Brian fueron grupos deportivos conformados por estudiantes del género masculino y en el caso de Diana de género femenino
- Junto con el profesor que conforma el caso de Alan, se seleccionó un grupo deportivo integrado por estudiantes de Primer año de las divisiones tercera, cuarta y quinta del Ciclo Básico y otro grupo deportivo conformado por estudiantes de Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado. Esto permite distinguir distintos niveles de complejidad en las estrategias pedagógicas presentadas por el docente, las formas de intervención, de relacionarse y de comunicarse entre los actores, las características particulares de los grupos, las actitudes de los estudiantes y del docente, los que favorecen la participación y el aprendizaje, entre otras.

Sin embargo, ya durante la pandemia por el COVID-19, los grupos deportivos seleccionados por los profesores que constituyen los otros casos fueron aquellos con los que actuaron durante el ciclo lectivo 2.019 y sobre los cuales hacen referencia en este estudio. El profesor que constituye el caso de Carlos, seleccionó un grupo deportivo conformado por alumnos de Segundo año de las divisiones primera y segunda del Ciclo Básico. Mientras, que el profesor que conforma el caso de Brian seleccionó un grupo deportivo de Tercer año de las divisiones primera y segunda del Ciclo Básico, en tanto que la profesora que constituye el caso de Diana, seleccionó un grupo deportivo de Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado. Esto permite conocer la diversidad presente entre los estudiantes y los profesores, los procesos de selección de los deportes que enseñan, sus formas de intervención durante las clases, la importancia que les dan a las actuaciones interdisciplinarias, cómo son los procesos de evaluación utilizados, cuáles son los obstáculos que dificultan la enseñanza de los

deportes, y cómo están actuando en tiempos de la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, entre otros.

4.2. Los escenarios

En este trabajo los escenarios son las escuelas en donde actúan los profesores que constituyen los diferentes casos. En el caso de Alan, el escenario es una escuela de barrio periférico conocida como Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 57, en adelante E.P.E.S.N° 57, donde Alan cuenta con un polideportivo techado, en el cual también actúan los otros profesores de Educación Física y donde él lleva adelante sus clases de enseñanza de los deportes y en el que a veces comparte el lugar con otro docente. El escenario cuenta también con otros espacios por donde circulan los diferentes actores institucionales, como ser la sala de los profesores de esta disciplina que hace las veces de depósito de materiales didácticos, los patios, las aulas donde dan clases y salones con diferentes funciones, entre otros, los que más adelante serán presentados como: El contexto de la investigación. En este marco se presenta también, el amplio sector externo que rodea a la escuela.

En el caso de Carlos, el escenario es otra escuela ubicada en barrio periférico, identificada como Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 30, en adelante E.P.E.S.N° 30, donde Carlos cuenta con un polideportivo techado y un playón descubierto, los que están próximos uno a otro y en los cuales también actúan los otros profesores de Educación Física de la escuela. Carlos lleva adelante sus clases de enseñanza de los deportes en ambos espacios, pero el playón deportivo lo comparte en cada clase, por algún tiempo con otros de sus colegas. El polideportivo no cuenta con un depósito de materiales didácticos, por lo que el profesor traslada los pocos que posee la escuela hasta el salón multiuso, donde quedan guardados y lleva consigo los suyos para cada actuación. Además, tiene aulas, salones con diferentes funciones y otros sectores por donde circulan los diferentes actores. También está rodeado de un amplio territorio externo, el que se presenta en el apartado: El contexto de la investigación.

El escenario de los profesores de los casos de Brian y Diana es la escuela ubicada en el micro-centro, la que en esta investigación es reconocida como Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 67, en adelante E.P.E.S. N° 67, donde Brian y Diana realizan sus prácticas de enseñanza de los deportes. Esta institución no cuenta con edificio propio, por lo que es albergada por una escuela de Educación Primaria desde su creación. Debido al aumento de la matrícula tuvo que crear dos anexos, los que también están en el micro-centro.

Uno de ellos funciona únicamente en el turno de la mañana, en un Centro de Educación Superior de Educación Permanente. Mientras que el otro anexo, funciona únicamente en el turno de la tarde, en otra escuela de Educación Primaria y es en donde está ubicado el polideportivo, donde Brian y Diana llevan adelante las prácticas de enseñanza de los deportes. El polideportivo tiene techo y una pequeña tribuna. Este lugar cuenta con un acceso independiente, el que permite llegar al lugar, sin pasar por el interior del edificio escolar, también tiene un depósito de materiales deportivos, sanitarios y vestuarios. El que se describe con mayores detalles en el apartado: El contexto de la investigación.

4.3. Instrumentos de investigación

Toda estrategia metodológica de investigación implica siempre el uso de determinados instrumentos para la recopilación y análisis de la información. Se trata de las herramientas o formas de proceder en el campo de la investigación social y son los que permiten al investigador obtener información sobre lo que desea estudiar o está interesado en conocer en un momento determinado. Los instrumentos son considerados como procedimientos de actuación concreta y particular en el proceso de investigación. Además, permiten en este trabajo conseguir los objetivos planteados, ellos son el análisis documental, la entrevista y la observación. Los que a continuación se detallan.

4.3.1 Análisis documental

A este instrumento de investigación se lo puede definir como una herramienta o recurso que permite al investigador, obtener de manera indirecta información y conocimiento sobre lo que se desea estudiar, a partir de diversos documentos. Estos son la materia prima u objeto en el cual, mediante algún tipo de tecnología, se registran distintas informaciones con el fin de preservarlas y comunicarlas a alguien. Los documentos son importantes porque permiten la transmisión del conocimiento, la permanencia de ellos en el tiempo y su comunicación o difusión. Sirve para hacer nuestras propias interpretaciones, así como también es una forma de luchar contra la amnesia social y el olvido.

En esta investigación se describen y analizan varios documentos que garantizan y les dan marco legal a las prácticas de enseñanza de Educación Física en las escuelas de Educación Secundaria del país y de la provincia de Formosa. También otros, que proponen lineamientos generales de orientaciones que permiten la autonomía institucional y la toma de

decisiones profesionales de los docentes de esta disciplina. Estos son la Constitución Nacional, la Constitución Provincial, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2007, la Ley de Educación Provincial N° 1.613/2.014 y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

También en el caso de Alan, para llevar adelante este instrumento se procedió a solicitar a la Directora del establecimiento el Proyecto Educativo Institucional. En su estudio se conoció la historia institucional, los procedimientos que hicieron para llegar a la escuela que tienen, la organización con la que contaban, las características de la comunidad educativa en general y el lugar que ocupa Educación Física en dicho proyecto. A Alan se le solicitó el proyecto curricular de la asignatura. En estos documentos se identifican y analizan cómo están expresadas las concepciones epistemológicas de las Ciencias Sociales y de Educación Física, las que se manifiestan en las representaciones de sociedad, sujeto, enseñanza, aprendizaje, evaluación, juego deportivo, deportes, cuerpo, acción motriz, espacio y tiempo.

En el caso de Carlos, durante la pandemia por el COVID-19 -cuarentena obligatoria y distanciamiento social- fue cuando se procedió a solicitar a la Directora el Proyecto Educativo Institucional. Ella manifestó que había asumido el cargo en el año 2.019, pero que es una docente que viene trabajando hace varios años en la institución y que la escuela no cuenta con un Proyecto Educativo Institucional, que su construcción solo alcanzó la etapa de diagnóstico y que data del año 1.997. En él se describen y analizan concepciones acerca de sociedad, sujeto y Educación Física, entre otros, por lo que para tener más información se procedió a una entrevista, cuyo protocolo y descripción constan en el anexo. Luego se procedió a solicitar a Carlos el proyecto curricular de Educación Física, donde se identificó y analizó los mismos aspectos que se mencionaron para el caso de Alan.

En los casos de Brian y Diana, también durante la pandemia por el COVID-19 se solicitó a la Directora el Proyecto Educativo Institucional y ella manifestó el mismo caso: haber asumido el cargo en el año 2.019, pero en esta oportunidad que procedía de otro establecimiento. Señaló que la escuela no tiene Proyecto Educativo Institucional, por lo que la información de este documento está ausente en este trabajo. A los profesores que constituyen los casos de Brian y Diana, se les solicitó los proyectos curriculares de cada uno de ellos. En estos documentos se identifican y analizan los mismos aspectos que se mencionan para los proyectos de los profesores Alan y Carlos.

4.3.2. Entrevista

Se utilizó la entrevista porque es un instrumento de recopilación de información mediante una conversación profesional y tuvo importancia para esta investigación porque con ella se adquirió información acerca del objeto de estudio. Además, estuvo marcada por la buena comunicación que se logró entre el investigador y los entrevistados. Las entrevistas se caracterizan por su profundidad, ellas se distinguen por ser personales, directa y no estructuradas, para lograr que el entrevistado hable libremente y exprese sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema. Es una técnica de intensa interacción personal, en un clima de confianza en la cual fluye la confianza e inclusive la información que normalmente se oculta o no se comparte. En este trabajo se ha contado con una guía de preguntas o temas a tratar en el diálogo con el entrevistado, no fue restringido y muchas veces permitió las repreguntas de acuerdo a las respuestas que fue pronunciando el informante.

En la E.P.E.S.N° 57, se entrevistó en primer término a la Directora de la institución para dar a conocer el proyecto de investigación y luego para solicitar información acerca de la historia institucional, las características de la organización y sus apreciaciones sobre el contexto interno y externo de la Escuela. Para conocer el Proyecto Educativo Institucional, la valorización que tiene sobre las actuaciones de los docentes de Educación Física que trabajan en la escuela y las características de las comunicaciones que establecen con ellos. Se entrevistó en segundo término, a todos los docentes de la disciplina para socializar el proyecto, explicar la importancia de la información que podían aportar, los detalles que ellos deseaban conocer sobre la propuesta, la confidencialidad de la información que podían suministrar.

En tercer término, se entrevistó al profesor que aceptó participar y constituyó el caso de Alan, quien participó activamente de la investigación. Se comenzó acordando aspectos relacionados con los detalles organizativos del proceso que hubo que recorrer, acordar días, horarios y lugares para posteriores entrevistas, las cuales siempre se produjeron en la institución con propósitos de conseguir información, aclarar, ampliar y validar sus expresiones. Estas informaciones estuvieron relacionadas con conocer el proceso de su formación y trayectoria profesional, los aspectos organizativos considerados por el docente, los procesos de reflexión que realiza sobre las prácticas de enseñanza, la importancia que otorga al trabajo interdisciplinario, la evaluación, las actitudes manifestadas por él en las prácticas, sus impresiones sobre el contexto interno y externo de la escuela, la importancia

que tiene para él la enseñanza de este espacio curricular. También se seleccionó con él, los cursos donde actuó y fue observado.

Las entrevistas con la Directora de la institución y con el profesor Alan, se llevaron adelante en reiterados encuentros cara a cara en los lugares y horarios que con ellos se acordaban: fueron en sala de dirección, sala de profesores de Educación Física, polideportivo, biblioteca, a veces por la mañana y en otras por la tarde. Lo que permitió el planteo de preguntas, repreguntas, confirmaciones y validaciones de los dichos por los entrevistados.

En un primer momento se buscó establecer un clima de confianza con los informantes mediante conversaciones y preguntas no directivas, de tal modo que se fue logrando accesibilidad y naturalidad con ellos, hasta encontrar la libre y fluida expresión sobre sus experiencias, vivencias y percepciones en relación con las prácticas de enseñanza que ellos llevan adelante y sus vidas en la organización escolar.

Sin embargo, las entrevistas con las Directoras de las E.P.E.S. Nº 30 y 67, se acordaron en plena pandemia por el COVID-19, luego de varias comunicaciones telefónicas con cada una de ellas. Después de presentarme, les expliqué el motivo de la comunicación y las posibilidades de realización de la investigación en los establecimientos educativos en las que ellas están a cargo. Las dos quedaron en contestarme. Cuando lo hicieron, aceptaron que realice el proceso en dichas escuelas. Después, pude acordar con la directora de la E.P.E.S. Nº 30, el día y horario que me esperaba en la institución educativa para recorrerla por afuera y por adentro, realizar la entrevista, acceder a los documentos con los que cuenta y tomar imágenes. La oportunidad fue de un solo encuentro durante tres horas aproximadamente, porque la escuela estaba abierta sólo para un reducido personal administrativo y docente. Durante el mismo, fue atenta, amable y dispuesta a ofrecerme información. El mismo procedimiento realicé con la Directora de la E.P.E.S. Nº 67, quien también se puso a disposición y me recibió en la institución educativa amablemente en el horario que fui convocado. Durante la entrevista, fue muy espontánea, agradable y dispuesta a darme la información que le solicité. Pude recorrer el interior del establecimiento y tomar imágenes. Además, con ambas Directoras se obtuvo información acerca de los mismos aspectos señalados en la entrevista con la Directora de la E.P.E.S. Nº 57. También, cuando necesité ampliar o aclarar algunas informaciones, aceptaron hacerlo telefónicamente.

Las entrevistas con los profesores que constituyen los casos Carlos, Brian y Diana, se produjeron en tiempos de pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, por lo que las vías de comunicación para invitarlos a participar del proyecto de investigación fue el teléfono móvil, más precisamente a través de llamadas y videos llamadas

y el uso de la aplicación de WhatsApp. Por este medio se produjeron las primeras conversaciones con el propósito de incentivarlos a participar de la propuesta y una vez aceptado para acordar fechas, horas de entrevistas y tipo de aplicación tecnológica a utilizar. Lo acordado fue a través de video llamada y la aplicación Zoom. Los primeros encuentros virtuales fueron para presentarnos formalmente y establecer un clima de confianza mediante conversaciones relacionadas con las experiencias profesionales en el ámbito formal y no formal que tienen cada uno de ellos, lo que permitió las primeras conversaciones, presentación del proyecto, aclaraciones sobre las informaciones que se compartiría, su confidencialidad, otras que se consideraron que eran necesarias y sugerencias de procedimientos por parte de los entrevistados. Entre ellas, Carlos sugirió tomar como referencia para sus expresiones, a los estudiantes que integraron el grupo deportivo de Segundo año de la primera y segunda división. Brian, optó por el grupo deportivo constituido por los estudiantes del género masculino de Tercer año de la primera y segunda división y Diana decidió por las estudiantes del grupo deportivo conformado por Cuarto, Quinto y Sexto año de la primera y segunda división. Una vez establecidas las primeras relaciones, los encuentros para las entrevistas se sucedieron repetidamente, en un clima de confianza y se buscó tener información sobre los planteos formulados en el protocolo. Los inicios de cada entrevista siempre fueron para validar las expresiones del encuentro anterior y luego continuar con los siguientes planteos, los que permitieron las repreguntas. Durante el mismo se pudo percibir en los entrevistados disposición, deseos de expresión y de comunicar lo que están haciendo en sus clases de enseñanza de los deportes, concentración y en algunos de ellos manifestación de sensibilidad y emociones que llegaron hasta las lágrimas.

4.3.3. Observación

La observación es un instrumento de recolección de información utilizada y puede ser de carácter no participante y participante. La primera se caracteriza porque el investigador hace uso de la observación directa sin ocupar una determinada función dentro de la comunidad en la cual realiza la investigación y sirve para caracterizar las condiciones del entorno físico y social, describir las interacciones entre los actores, identificar tanto las estrategias de interacción social como las consecuencias de los diversos comportamientos observados. La segunda es aquella en la que el investigador juega un papel determinado dentro de la comunidad donde se realiza la investigación. Es un instrumento de trabajo de la investigación etnográfica en la que se registran las impresiones en el llamado diario de

campo. Este es un registro anecdótico continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la investigación. La observación participante puede comenzar como un problema general, para más tarde definir el escenario específico de análisis. O puede iniciarse con una situación humana, para de allí identificar problemas que se conviertan en objeto de investigación. Aquí, hay que observar, cuándo y de qué manera están influenciados por la convivencia y los intereses de los involucrados.

En esta investigación fue utilizada la observación no participante para describir y analizar situaciones que pueden estar influyendo en las prácticas de enseñanza de los deportes en las escuelas de Educación Secundaria. Este instrumento permitió describir, analizar y conocer los escenarios y sus alrededores, como, por ejemplo: el contexto externo que rodea a las escuelas, sus paisajes de accesos, los barrios, las características de su comunidad, las organizaciones sociales que las rodean y la interacción que tienen con ellas. El contexto interno de la institución, permitió identificar la organización de los espacios y tiempos de la escuela, las que influyen en las actuaciones profesionales de los profesores que conformaron cada uno de los casos. En el caso de Alan, también se pudo observar su actuación en siete clases de enseñanza en los deportes con el grupo deportivo del Ciclo Básico, constituido por los estudiantes de los primeros años de tres divisiones y seis clases con el grupo deportivo del Ciclo Orientado, el que estaba integrado por estudiantes de Cuarto, Quinto y Sexto año de diferentes divisiones, para identificar en ellas cómo se manifiesta el problema de investigación. En ellas se tuvo en cuenta el estilo de enseñanza, los dispositivos de intervención y las valorizaciones que realizaba. Sin embargo, la observación de las clases de enseñanza de los deportes, en los casos de Carlos, Brian y Diana, no se pudo realizar, debido a la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, por lo que esta dimensión de análisis surgió de las entrevistas. Sin embargo, pude recorrer los alrededores de la escuela y observar las características del contexto que la rodea. En el caso de Carlos, acorde con el profesor para que me acompañe a visitar el barrio y me ayude a identificar las organizaciones sociales del entorno de la escuela y a conocer sus calles internas, a las que accedió con disposición. Las informaciones que me transmitió fueron útiles para conocer el contexto externo del establecimiento.

También, pude acordar con la directora de la E.P.E.S.Nº 67 para que autorice al profesor Brian a que me acompañe en un día y horario, para conocer y tomar imágenes del polideportivo donde los docentes de Educación Física realizan sus prácticas de enseñanza. Brian, también estuvo dispuesto y atento. Por lo que la experiencia de compartir el proceso de esta investigación con ellos, fue agradable.

4.3.4. Registro fotográfico

Las imágenes fotográficas obtenidas están relacionadas con el contexto externo e interno de las organizaciones escolares. El externo, está representado por los espacios que están por fuera del perímetro que constituye la superficie donde está ubicada la escuela. El interno hace referencia a todos los espacios físicos que están dentro del perímetro que constituye el terreno que ocupa la escuela y en el que también se llevan adelante las clases de enseñanza de los deportes. Constituye un documento importante como registro de lo observable y permite mostrar las características de los diferentes lugares, como así también el uso que hacen los estudiantes y docentes de ellos. Además, se registró el paisaje del barrio donde están ubicadas las escuelas.

4.3.5. Representaciones cartográficas

Con este instrumento se identifica la ubicación de las escuelas, y los barrios de procedencias de los estudiantes que asisten a cada uno de los escenarios. Los que recorren distintas distancias e influyen en el acceso a la cultura y construyen representaciones. Ellos están presentes en el anexo.

SEGUNDO APARTADO: LOS MARCOS LEGALES Y NORMATIVOS QUE GARANTIZAN LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este apartado se describen y analizan los marcos legales que garantizan y orientan las prácticas de enseñanza en las clases de Educación Física en las Escuelas de Educación Secundaria. Entre ellos se encuentran la Constitución Nacional y la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Constitución de la provincia de Formosa y la Ley General de Educación N° 2.014 de la provincia de Formosa, y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, como así también el Proyecto Educativo Institucional de la E.P.E.S.N° 57, el diagnóstico del P.E.I. de la E.P.E.S.N° 30 y los proyectos curriculares de los profesores que constituyen cada uno de los casos, los que a continuación se presentan.

4.4. Constitución Nacional y Ley de Educación Nacional N° 26.206/2.007

Aquí se describe y analiza la Constitución Nacional y la Ley de Educación Nacional.

La Constitución Nacional en su Primera Parte, Capítulo Primero, relacionado con las Declaraciones, derechos y garantías, más precisamente en su Artículo 14, propone entre otras cosas el “...derecho...de enseñar y aprender” (p:9). Mientras en su Segunda Parte, referido a las Autoridades de la Nación; en el Capítulo IV vinculado con las Atribuciones del Congreso, en el Artículo 75, apartado n° 19, en su tercer párrafo, establece que este órgano del Estado debe:

...Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales: que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. (p:31).

De estas expresiones se deduce que el Estado garantiza a los ciudadanos del país, el derecho de ejercer el acto de enseñar y aprender con entera libertad y sin discriminación, pero dicho acto siempre está regulado por las normativas que las organizaciones nacionales o provinciales proponen, es una especie de libertad condicionada, pero que cuenta con múltiples intersticios para el ejercicio de la autonomía responsable, de los que ejercemos la docencia. Por otro lado, una estructura organizativa de la educación, garantiza el acceso a la educación pública de todos los ciudadanos del país, independientemente de su condición de género, raza, etnia, clase social, religión y aptitudes, en búsqueda de una sociedad más justa, sin discriminación y democrática.

Es en el marco de la atribución del Congreso Nacional, que se sanciona la ley de Educación Nacional N° 26.206/2.007, la que actualmente rige en nuestro país todos los niveles del sistema educativo. Uno de los propósitos de este documento es “...resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo” (p:5) según el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de ese momento, el sociólogo Daniel Filmus.

La Ley mencionada cuenta con doce Títulos referidos a la estructura y organización del sistema educativo nacional. Sólo algunos de estos Títulos cuentan con diferentes Capítulos, sin embargo, todos tienen diversos números de Artículos con sus respectivos incisos.

En el Título I, de las “Disposiciones generales,” en su Capítulo I de los “Principios, derechos y garantías” y en el Artículo 1° y 6°, se observa que se toma como referencia el

artículo 14 de la Constitución Nacional y los principios de *enseñar y aprender* que fueron mencionados más arriba. Mientras el Artículo 2º propone que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. En el Artículo 3º se considera a “la educación como una prioridad nacional y se constituye en política de Estado”. En el Artículo 4º se establece la función indelegable del Estado en proveer una educación integral, permanente y de calidad [...] garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho...”. En su Artículo 9º se establece que: “El estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional...”, (p: 9) entre otros.

En el Capítulo II del mismo Título, relacionado con los “Fines y Objetivos de la política educativa nacional”, en el Artículo 11, se puede percibir que lo expresado en todos sus incisos atraviesan las prácticas de enseñanza de todos los espacios curriculares, independientemente de las asignaturas que la componen. Particularmente se puede hacer mención al inciso n) que propone: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. Mientras en el inciso r) particulariza el siguiente objetivo, relacionado con el campo disciplinar de esta investigación: “Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/las educandos/as y su inserción activa en la sociedad” (p:11).

Todos los Fines y Objetivos señalados en el Artículo 11, parecieran percibirse aislados en el marco general de la propuesta, pero en la práctica en acción, atraviesan todas las propuestas pedagógicas de todos los docentes y es una responsabilidad de atención por parte de los profesionales de la educación, independientemente del espacio curricular al que pertenezcan. Particularmente el primero de ellos, en el contexto de la propuesta de la Escuela para todos, la discapacidad es solo un aspecto más de la diversidad que representa el complejo escenario de las aulas y patios deportivos escolares. Sin embargo, el segundo de los aquí mencionados, es una responsabilidad de los docentes de Educación Física, que sólo puede ser alcanzado en relación con los otros fines y objetivos que se propone y en las actuaciones interdisciplinarias y multidimensionales del complejo proceso de enseñar y aprender en las escuelas de Educación Secundaria.

Por otro lado, en el Título II, referido a “El Sistema Educativo Nacional”, en el Capítulo I, sobre las “Disposiciones generales”, en el Artículo 16 se establece la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la Educación Secundaria.

Esto significa un cambio revolucionario en la educación argentina porque hasta este momento el Estado solo garantizaba como obligatorio el Nivel primario y porque al mismo tiempo que el Estado garantiza a todos los ciudadanos independientemente de la edad, el lugar de residencia, condición social, entre otras, completar el Nivel de Educación Secundaria, los ciudadanos como sujetos de derecho, se sienten obligados a hacer cumplir dicha garantía. Aunque esta investigación no está relacionada con conocer el cumplimiento de este Artículo, desde la cotidianeidad de las prácticas de enseñanza en la Educación Secundaria se puede percibir que necesita ser estudiado su cumplimiento y los factores que lo condicionan. En el Artículo 17 de este Capítulo, se establece la estructura del Sistema Educativo Nacional organizada en cuatro niveles – la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior y ocho modalidades.

Como este trabajo está relacionado con la Educación Física en la Educación Secundaria, a continuación, se presenta los considerandos de la Ley 26.206 en relación con este Nivel y este campo disciplinar.

El Capítulo IV del mismo Título, está referido a la Educación Secundaria como una unidad pedagógica con la finalidad de habilitar a los/as adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Y en el Artículo 30, se establecen los objetivos del nivel, precisando en el inciso “J” “Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes”.

Este objetivo compromete de cuerpo entero a los docentes del campo disciplinar en este nivel del Sistema Educativo, porque forma parte de la finalidad de la educación de los que en él asisten en búsqueda de una ciudadanía plena. Es que la formación corporal de los sujetos atraviesa todos los campos disciplinares y se manifiestan en los modos de ser, hacer y vivir con otros, no solo en las acciones motoras, sino que incluye facetas cognoscitivas, socio afectivas, emocionales, de reconocimiento de sí mismo y de los otros como sujetos humanos, entre otras. Por lo que la concreción del objetivo señalado, es posible, solo desde una mirada sistémica que comprometa actuaciones responsables y de participación activa de los docentes de Educación Física y de todo el colectivo institucional. Para ello se hace necesario analizar y percibir la complejidad de la práctica de enseñanza y los modos de gestionar de los diferentes actores que participan de la organización escolar.

En el Artículo 31 del mismo Capítulo, se establece que “La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: uno (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y

un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo”.

4.5. Constitución Provincial de Formosa y Ley General de Educación N° 1.613/2.014

Aquí se describe y analiza la Constitución y la Ley General de Educación N° 1.613/2.014 de la provincia de Formosa.

La Constitución de la provincia de Formosa del año 2.003, en su Primera Parte, en el Capítulo Sexto, relacionado con el “Régimen Cultural y Educativo”, en su Artículo 92, apartado 1, contempla “La libertad de enseñar y aprender, el reconocimiento de la familia como agente natural y primigenio de la cultura y la educación” (p:26). En su apartado 9) se contempla “Que promueva el desarrollo y práctica de actividades recreativas y deportivas, de manera sistemática” (p:27).

Del análisis de estos dos apartados se puede apreciar que la libertad de enseñar y aprender está garantizada a todos los ciudadanos de la provincia, tal como se expresa en la Constitución Nacional y contempla la diversidad y complejidad que pueden representar estos procesos. Pues involucra a la familia como promotora, generadora y trasmisora de la construcción cultural y de la educación de sus miembros. Por otro lado, y relacionado con las prácticas de enseñanza en Educación Física, la sistematicidad de las prácticas recreativas y deportivas garantizan en el currículum escolar de la formación de los adolescentes y jóvenes, un espacio curricular con unos contenidos a enseñar y aprender que son propios del campo disciplinar y que necesitan ser apropiados para el desarrollo de las capacidades personales y sociales de los estudiantes, independientemente del nivel educativo en que se encuentren.

Por otro lado, la Ley de Educación de la provincia de Formosa N° 1.613/2.014; que rige todo el sistema educativo provincial cuenta con once Títulos, donde se establece la estructura y organización del sistema educativo provincial. Sólo algunos de estos Títulos cuentan con diferentes Capítulos, sin embargo, todos cuentan con diversos números de Artículos, algunos de los cuales lo hacen con sus respectivos incisos.

En el Título I, referido a las Disposiciones Generales, en el Capítulo I° relacionado con los Principios y Fines de la Educación Formoseña, se puede percibir que en el Artículo 1°, inciso a) se considera a la educación como “Cuestión de Estado”. En el inciso b) propone a la educación como “Un derecho humano que garantiza la inclusión a través de la igualdad de oportunidades, con equidad” y en el inciso s) “Integradora de las personas con discapacidad en un contexto de equidad”.

De la reflexión sobre estos tres incisos, se puede decir, que esta Ley garantiza a los niños/as, adolescentes y jóvenes formoseños, independientemente de su condición particular, del lugar de origen y condición social, el acceso de la educación en el Nivel inicial, primario y secundario, como un derecho inalienable de todo sujeto.

En el Título II, donde se expresan los Derechos, Obligaciones y Deberes, en el Capítulo I donde se manifiestan las Obligaciones del Estado se puede observar en el Artículo 3º, inciso g) la siguiente afirmación: “Establecer un sistema de formación inicial y una capacitación continua obligatoria, gratuita y específica del docente, regulada por una normativa de valoración que posibilite su promoción y ascenso en la carrera, mejore los rendimientos escolares y la calidad educativa”. En el inciso r) la siguiente expresión: “Garantizar el conocimiento, la promoción y el cumplimiento de los derechos universales de los niños, niñas y adolescentes”. En el inciso s) reconoce: “Fomentar la educación física y las actividades recreativas que permitan el desarrollo integral de las personas”.

De las afirmaciones en estos incisos se puede inferir la obligatoriedad de la actualización y perfeccionamiento de los docentes independientemente del campo disciplinar y del nivel en el que ejerzan sus funciones, de manera gratuita y durante toda su trayectoria profesional. Al mismo tiempo, se sostiene el acceso al conocimiento respetando los derechos universales de los niños, niñas y adolescentes y las prácticas de enseñanza de la Educación Física y las actividades recreativas que contemplen al sujeto en su totalidad: motora, cognitiva y socio afectiva. El respaldo legal a estas prácticas si bien otorgan derechos, también compromete al docente de los diferentes campos disciplinares a ejercer con responsabilidad y pasión su función, a los estudiantes en la búsqueda de la constante superación personal y social, y a las familias que conforman el primer núcleo de la educación y socialización, en el acompañamiento de la formación y educación de los niños, niñas y adolescentes.

De las observaciones a los incisos presentados y de las apreciaciones surgidas, se puede notar que las Obligaciones del Estado no pueden ser comprendidas de manera aislada, sino integradas con lo que la misma Ley de Educación Provincial propone en el Capítulo II sobre los Derechos y Deberes de los Padres y Tutores, cuando expresa en el Artículo 4º inciso a) que los padres, madres y tutores deben: “Ejercer la responsabilidad primordial e indelegable de la educación de sus hijos, hijas o tutelados, tuteladas...” y en el inciso b) “Hacer cumplir a sus hijos, hijas, tutelados, tuteladas la escolarización obligatoria y prescripta por la ley”.

En el Capítulo III sobre los Deberes y Derechos de los Docentes, expresa en el Artículo 5º en el inciso b) “Respetar la dignidad, libertad e integridad de los alumnos y

alumnas en su dimensión personal” y en el inciso d) “Promover una comunicación educativa que favorezca el aprendizaje, el diálogo, el juicio crítico, la participación, el consenso y la investigación”. Mientras que en el Capítulo IV, sobre los Deberes y Derechos de los Alumnos y Alumnas, sostiene en el Artículo 6º inciso k) “Esmerarse en el desarrollo de sus capacidades y competencias, con voluntad y dedicación”. Esta mirada sistémica e integradora contempla a todos los actores institucionales de la organización escolar, por lo que compromete a toda la comunidad de Formosa en la participación activa y comprometida con la formación y educación del niño, niña, adolescente y joven.

También es oportuno destacar que en el Título III sobre el Sistema Educativo Provincial, en el Capítulo II relacionado con la Estructura del Sistema Educativo, en su Artículo 14 y en todos sus incisos se puede observar relaciones y coincidencias con el Título II, Capítulo I, Artículo 17; y el Capítulo IV, Artículo 31 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Como este trabajo está relacionado con la Educación Física en la Educación Secundaria, a continuación, se presentan los considerandos de la Ley General de Educación Provincial N° 1.613, en relación con este campo disciplinar en este nivel de la educación.

En el Título III, Capítulo V sobre la Educación Secundaria, en el Artículo 21 sobre los Objetivos de la Educación Secundaria, en el inciso e) se establece: “Valorar la vida saludable y armoniosa mediante la práctica de la educación física, el deporte y la recreación, donde se fomenten las capacidades individuales y grupales respetando las diferencias y las cualidades de todos” (p:24).

Este objetivo de la Educación Física en la Educación Secundaria marca el sentido y la dirección que los profesores de este campo disciplinar deben recorrer con los estudiantes en este nivel del sistema educativo y compromete a los docentes en las prácticas de enseñanza de los deportes a tener una concepción holística de ellas y diversa de los participantes, independientemente de la particularidad de cada uno de los que participan en las complejas clases de Educación Física. El objetivo señalado propone una clara mirada antropológica del sujeto singular, con perspectiva del desarrollo personal y social de los estudiantes, lo que tiene que ver con la capacidad de ser sujetos de derechos, pero sin dejar de contemplar las ya mencionadas dimensiones motoras, cognitivas, afectivas y emocionales.

Este objetivo claramente invita al trabajo interdisciplinario y multidimensional con compromiso de todos los actores de la organización educativa, por lo que trasciende el propio campo disciplinar y obliga al docente de Educación Física a ser un profesional que se destaque por su observación activa y el análisis permanente de las clases que desarrolla,

como así también ser investigador de sus propias prácticas de la enseñanza. Lo que significa poner en tela de juicio su propio accionar para enriquecer e innovar sus propias actuaciones y socializar las mismas hacia el interior del propio campo disciplinar y con otros espacios curriculares.

4.6. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física

En este apartado se describe y analiza los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física de los Ciclos Básicos y Orientado de la escuela de Educación Secundaria.

En el marco de los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones de la República Argentina, se aprueba entre los años 2.004 y 2.012 los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para todos los espacios curriculares del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, es decir, primero, segundo y tercer año; y los del Ciclo Orientado, es decir, cuarto, quinto y sexto año; como cumplimiento de lo establecido en el Artículo 85 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que dice:

Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional [...], el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizajes prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. (p.30)

Su propósito es constituirse en lineamiento organizador y orientador de las prácticas de enseñanza en todos los espacios curriculares de la Educación Secundaria, que respeta y no sustituye ni niega las particularidades y diversidad de los diseños curriculares jurisdiccionales.

Particularmente el de Educación Física son dos documentos, uno relacionado con el Ciclo Básico y otro para el Ciclo Orientado. A continuación, se describirán y analizarán cada uno de ellos.

4.6.1. Los lineamientos generales para el Ciclo Básico

El documento relacionado con el Ciclo Básico considera que la Educación Física debe promover en los alumnos y alumnas:

- La comprensión y el sentido de la Educación Física como un área del conocimiento orientada hacia dos dimensiones: la disponibilidad corporal de sí mismo en interacción con el ambiente y con los otros, y la apropiación crítica de la cultura corporal y motriz.

- La participación en prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas, saludables, caracterizadas por la equidad, el respeto, la interacción entre los géneros y la atención a la diversidad- de origen social, de creencias, de nacionalidades, de disponibilidad motriz, de elección sexual y de otras.
- La vivencia y valoración de diversas manifestaciones de la cultura corporal y motriz: juegos y deportes variados, de la cultura popular urbana y rural –murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas y otras-, la gimnasia y sus diferentes expresiones, actividades en distintos ambientes.
- La valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes.
- La expresión y recreación de sus saberes motrices singulares y de sus culturas en el marco de una construcción compartida en prácticas que lo posibiliten.
- La resolución de problemas en variadas experiencias motrices, individuales y colectivas, en condiciones estables y cambiantes, en ambientes diversos, considerando las transformaciones corporales y las trayectorias personales.
- La participación de la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos. (p:12).
- La expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, su reconocimiento y valoración.
- La intervención en proyectos que incluyan experiencias corporales, ludomotrices y de vida comunitaria en ambientes naturales y otros, en interacción respetuosa con los mismos, y la toma de conciencia crítica acerca de las problemáticas ambientales.
- La reorganización de la imagen de sí y la autoevaluación de su desempeño en las prácticas corporales y motrices, posibilitando el desarrollo de sus capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, y la autoevaluación del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.
- La reconstrucción, reflexión y representación de las experiencias corporales y motrices a través de diferentes lenguajes en articulación con otras disciplinas escolares.
- El afianzamiento de modos de convivencia democrática y de resolución autónoma de conflictos, asumiendo actitudes de responsabilidad, solidaridad y respeto en las prácticas corporales y motrices.
- El desarrollo de argumentos críticos en torno a los modos en que se presentan los modelos corporales y las prácticas gimnásticas, deportivas y ludomotrices en los medios de comunicación, en el entorno sociocultural y en la propia escuela.
- La intervención en la organización y desarrollo de intercambios, encuentros y eventos con diversas instituciones para la realización de prácticas corporales ludomotrices y deportivas que promuevan la inclusión e integración social.
- El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación vinculadas al desarrollo de actividades corporales, ludomotrices y deportivas. (p:13).

Mientras que el documento relacionado con el Ciclo Orientado considera que la Educación Física debe promover en las y los estudiantes:

- La comprensión y el sentido de la Educación Física como un área del conocimiento orientada hacia dos dimensiones: la disponibilidad corporal de sí mismo en interacción con el ambiente y con los otros, y la apropiación crítica de la cultura corporal y motriz como aporte a su proyecto de vida.
- El afianzamiento de la imagen de sí y la autoevaluación de su desempeño en las prácticas corporales y motrices, posibilitando el desarrollo de sus capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, la autoevaluación como soporte de confianza y autonomía en función de los procesos identitarios.
- La apropiación y gestión autónoma de las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas, saludables, caracterizadas por la equidad, la interacción e integración e integración entre los géneros y el respeto a la diversidad.
- La apropiación, valoración y recreación de diversas manifestaciones de la cultura corporal y motriz popular-urbana, rural y otras-, de actividades en distintos ambientes, de juegos tradicionales y autóctonos, de variados tipos de juegos, de deportes, de la gimnasia y sus diferentes expresiones.
- La expresión y recreación de sus saberes motrices singulares y de sus culturas en el marco de prácticas que posibiliten una construcción compartida.
- La reflexión crítica en la resolución de problemas y la comunicación de los procesos y producciones realizados, con relación a variadas experiencias motrices, individuales y colectivas, tanto en condiciones estables como cambiantes y en ambientes diversos.
- La participación y gestión autónoma en la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y de disfrute, que contemple la apropiación crítica de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos. (p:13).
- La expresión de emociones y sentimientos a través del lenguaje corporal, su reconocimiento, valoración y la comprensión de los mensajes corporales de los otros.
- La participación en el diseño y gestión de proyectos que incluyan experiencias corporales, ludomotrices y de vida comunitaria en ambientes naturales y otros, en interacción respetuosa con los mismos y asumiendo un compromiso con las cuestiones ambientales.
- La reconstrucción, reflexión y representación de las expresiones corporales y motrices a través de diferentes modos de expresión, en articulación con otras disciplinas escolares que propicien la capacidad expresiva y creativa.
- El afianzamiento de modos de convivencia democrática y de resolución autónoma de conflictos, asumiendo actitudes de responsabilidad, solidaridad y de respeto en las prácticas corporales y motrices.
- La argumentación y el posicionamiento crítico en torno a los modos en que se presentan los modelos corporales y las prácticas gimnásticas, deportivas y ludomotrices en los medios de comunicación, en el entorno sociocultural y en la propia escuela.
- La participación en el desarrollo, organización y gestión de intercambios, encuentros o eventos con diversas instituciones para la realización de prácticas corporales ludomotrices, gimnásticas y deportivas que promuevan la integración e inclusión social.
- El uso recreativo y responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como aporte en el proceso de apropiación de las prácticas corporales ludomotrices y deportivas. (p:14).

A partir del análisis de los lineamientos generales que promueven los NAP para la enseñanza de la Educación Física en la Educación Secundaria, se puede inferir que los mismos tienen una profunda concepción humanista de esta disciplina pedagógica. Pues, se percibe la ubicación del estudiante como sujeto de derecho, el docente y la organización escolar en el centro de las propuestas. Lo hace desde una mirada holística que contempla varias dimensiones del sujeto personal, social, histórico y desde una perspectiva que permite, no solo el desarrollo y crecimiento de los estudiantes desde una visión totalizadora, de construcción intersubjetiva e ideológica relacionada con lo motor, lo cognitivo y afectivo. Sino que considera aspectos relacionados con la diversidad de la cual formamos parte todos los sujetos, la singularidad que los caracteriza y de las emociones y sentimientos que se manifiestan en las prácticas de enseñanza en las clases de Educación Física, las que son construcciones sociales que dejan profundas huellas en las personas. Por otro lado, manifiesta abiertamente la necesidad de que la Educación Física solo podrá lograr lo que propone promover, interdisciplinariamente.

Ambos documentos se organizan a través de tres ejes. Estos se constituyen en grandes configuraciones de acciones motoras, lúdicas y deportivas, social y culturalmente reconocidas por la comunidad, las que están organizadas de la siguiente manera: el primero “En relación con las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo”. El segundo, “En relación con las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros”. El tercero, “En relación con las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en el ambiente natural y otros”.

Es para destacar, que las propuestas de los tres ejes están organizadas y articuladas secuencialmente para Primero y Segundo año y para Segundo y Tercer año. Pero como este trabajo está relacionado con las prácticas de enseñanza en los deportes y es el primero y segundo eje, los que se entretajan en las propuestas referidas a este contenido de la Educación Física, serán los presentados y analizados para los casos de Alan, Carlos y Brian, quienes enseñan deportes en Primero, Segundo y Tercer año del Ciclo Básico.

Para Primero y Segundo año el primer eje propone:

- La producción motriz en la resolución de problemas que presentan diferentes prácticas específicas y su aprendizaje, que incluya: -la utilización selectiva de habilidades motrices combinadas y específicas con creciente ajuste técnico acorde a los requerimientos de la situación; -la lectura de situaciones motrices con percepción simultánea de sus variables, para la toma de decisiones tendiente a la intervención adecuada; -el reconocimiento de su condición corporal y de su habilidad motriz con el desafío que la situación le plantea.

- La identificación y la realización de tareas apropiadas para la mejora de las capacidades motrices, según los criterios que la regulan y la adecuación a sí mismo.
- El reconocimiento del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo la participación en diversas manifestaciones populares, urbanas rurales, de la cultura corporal en distintos ambientes.
- El reconocimiento y valoración de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices.
- El reconocimiento y valoración positiva de sí mismo a través de experiencias satisfactorias en las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas.
- El registro y la valoración de los propios sentimientos y emociones en relación con las distintas prácticas corporales. (p:14).

Para el segundo eje propone:

- La apropiación del sentido colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute de las prácticas corporales, ludomotrices, gimnásticas y deportivas en grupo.
- La apropiación del deporte escolar, que implica:
- La actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultura entre otros.
- La comprensión de la competencia como componente necesario y posibilitador de la interacción con los otros en un marco de colaboración;
- La diferenciación y valoración del competir para jugar sobre competir para ganar.
- La adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión.
- La comprensión de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas.
- La participación en el juego asumiendo roles y funciones específicas.
- La intervención en acciones colectivas acordadas para la resolución de situaciones de juego.
- La identificación de valores, intereses, prejuicios y estereotipos que subyacen a los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en la escuela y en su entorno sociocultural.
- La apropiación y valoración de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural.
- La producción de secuencias coreográficas, individuales y grupales-a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros-favoreciendo la libre expresión y sin discriminación de géneros.
- La práctica y valoración de juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas.
- La experiencia de conocer objetos e instalaciones propios de las prácticas corporales, a partir del acercamiento a algún ámbito no escolar.
- La experiencia de integrarse con pares en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros con sentido recreativo, participando de su organización y desarrollo con igualdad de oportunidades para varones y mujeres. (p:15-16)

Para el Segundo y Tercer año, propone en el primer eje:

- La anticipación en la producción motriz para la resolución de problemas que presentan las diferentes prácticas específicas y su aprendizaje, que incluya:-la utilización selectiva de habilidades motrices combinadas y específicas con creciente ajuste técnico acorde a los requerimientos de la situación; -la

descentración de la lectura de situaciones motrices anticipando posibles problemas y resultados, para la toma de decisiones en función de la intervención adecuada; -la consideración de su condición corporal, de su habilidad motriz con el desafío que la situación le plantea.

- La experimentación de secuencias de tareas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo criterios para su realización adecuada.
- El reconocimiento y autoevaluación del impacto que produce la disponibilidad de sí mismo en la participación en diversas manifestaciones populares, urbanas y rurales, de la cultura corporal-juegos, deportes, murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas, la gimnasia y sus diferentes expresiones, y otras.
- La distinción y valoración de hábitos saludables en la realización de prácticas corporales y motrices.
- El conocimiento y la valoración positiva de sí mismo a través de experiencias satisfactorias en las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas.
- El registro y la valoración de los propios sentimientos y emociones en relación con las distintas prácticas corporales. (p:18)

Para el segundo eje propone:

- La apropiación del sentido y de las prácticas del deporte escolar colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute-que implica:
- La actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades deferentes, origen socioeconómico, cultural entre otros.
- La comprensión de la competencia como componente necesario y posibilitador de la interacción con los otros en un marco de colaboración.
- La diferenciación y valoración del competir para jugar sobre el competir para ganar.
- La adecuación de reglas y compromisos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión.
- La comprensión de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas.
- La participación en el juego seleccionado y acordando roles y funciones específicas.
- La intervención en acciones colectivas acordadas para la resolución de situaciones de juego en ataque o defensa.
- La construcción de argumentos críticos sobre los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en diversos ámbitos, escuelas, barrios, club, alto rendimiento y en los medios de comunicación.
- La apropiación, valoración y recreación de prácticas corporales expresivas de la cultura popular y urbana y/o rural.
- La participación, el reconocimiento y la recreación de juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas.
- La experiencia de conocer objetos, instalaciones y reglamentaciones como así también aspectos sociales, culturales y de género propios de las distintas prácticas corporales, a partir del acercamiento a algún ámbito no escolar.

- La experiencia de integrarse con pares y otros integrantes de la comunidad en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros con sentido recreativo, participando de su organización y desarrollo. (p:19-20).

Del análisis de estos dos ejes, se puede inferir que las mismas están articuladas secuencialmente y tienen dificultad creciente, además percibe al sujeto de aprendizaje desde una perspectiva antropológica, sociológica, pedagógica y psicológica que contempla las dimensiones motoras, cognitivas y afectivas del ser propio de cada estudiante. Esto permite al sujeto en una primera instancia, reconocerse a sí mismo como alguien singular con sus posibilidades y limitaciones, al mismo tiempo que forma parte de lo diverso que somos todos. En una segunda instancia permite dar importancia a las características comunicativas que se establecen en el encuentro con los otros en las diferentes propuestas motoras y lúdicas-deportivas, las que forman parte de ese otro inseparable, sin el cual no es posible jugar, hacer deportes colectivos, construir y acordar reglas y valorar la competencia como componente de la enseñanza de los deportes, desde una perspectiva educativa, entre otras.

4.6.2. Los lineamientos generales para el Ciclo Orientado

A continuación, se describen y analizan los lineamientos generales propuestos por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Cuarto, Quinto y Sexto año, del Ciclo Orientado, porque son los cursos que constituyeron el caso de Diana y el otro grupo deportivo del caso Alan. Como este trabajo está relacionado con la enseñanza de los deportes, y es el primero y segundo eje, los que se articulan en la enseñanza de este contenido se procederá de igual forma que en el Ciclo Básico tanto su descripción como su análisis.

Particularmente para Cuarto año el primer eje señala:

- La anticipación en la producción motriz para la resolución de problemas que presentan las diferentes prácticas corporales y su aprendizaje, que incluya:
- La descentración en la lectura de situaciones motrices, anticipando problemas y resultados, para la toma de decisiones en función de una óptima resolución.
- La utilización selectiva de habilidades motrices combinadas y específicas con creciente ajuste técnico, acorde a los requerimientos de la situación.
- El análisis de la relación entre su condición corporal, su habilidad motriz y la necesidad de mejoramiento en torno al desafío que las situaciones le plantean.
- La selección y utilización de secuencias de tareas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo criterios y principios para su realización adecuada.

- El reconocimiento y autoevaluación del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo, la participación en diversas manifestaciones populares urbanas y rurales de la cultura corporal, juegos, deportes, la gimnasia y sus diferentes expresiones.
- La relación de hábitos saludables en la realización de prácticas corporales y motrices.
- La reflexión crítica y la valoración positiva sobre el propio desempeño en las prácticas corporales y motrices.
- La identificación de las experiencias satisfactorias en las prácticas corporales y motrices, para su desarrollo saludable y placentero en el recorrido que se elija más allá de la escuela. (p:15-16).

Los lineamientos generales para Quinto año precisan:

- La anticipación en la producción motriz para la resolución de problemas que presentan las diferentes prácticas corporales y su aprendizaje, que incluya:
- La celeridad en la lectura de situaciones motrices, anticipando problemas y resultados, para la toma de decisiones en función de una resolución eficiente.
- La utilización selectiva de habilidades motrices específicas con creciente ajuste técnico, acorde a los requerimientos de la situación y atendiendo a la mayor cantidad de variables.
- El análisis y la reflexión sobre la relación entre su condición corporal, su habilidad motriz y la necesidad de mejoramiento en torno al desafío que las situaciones le plantean.
- La elaboración y utilización de secuencias de tareas para la mejora de las capacidades motrices, reconociendo criterios y principios para su realización adecuada.
- El reconocimiento y la evaluación del impacto que producen en la disponibilidad de sí mismo y la de los otros, la participación en diversas manifestaciones populares urbanas y rurales de la cultura corporal, como actividades en distintos ambientes, juegos, deportes, la gimnasia y sus diferentes expresiones.
- La apropiación de hábitos saludables en la realización de prácticas corporales y motrices.
- La reflexión crítica y la valoración positiva sobre el propio desempeño en las prácticas corporales y motrices.
- La identificación de las experiencias satisfactorias en las prácticas corporales y motrices, para su desarrollo saludable y placentero en el recorrido que se elija más allá de la escuela. (p:18).

Los lineamientos generales para Sexto año expresan:

- La anticipación en la producción motriz para la resolución de problemas que presentan las diferentes prácticas corporales y su aprendizaje, que incluya:
- La celeridad para la toma de decisiones en función de una resolución eficiente.
- La utilización selectiva de habilidades motrices específicas acorde los requerimientos del conjunto de variables que componen la situación.
- El análisis y la reflexión sobre la relación entre su condición corporal, su habilidad motriz y su desempeño motor.
- La participación en el diseño de un plan personalizado para la mejora de las capacidades motrices, su utilización y evaluación, reconociendo criterios y principios.

- El reconocimiento, evaluación y argumentación del impacto que produce la disponibilidad de sí mismo y la de los otros, la participación en diversas manifestaciones populares urbanas y rurales, de la cultura popular, como actividades en distintos ambientes, juegos, deportes la gimnasia y sus diferentes expresiones.
- La apropiación de hábitos saludables en la realización de prácticas corporales y motrices.
- La reflexión crítica y la valoración positiva sobre el propio desempeño en las prácticas corporales y motrices.
- La apropiación de las experiencias satisfactorias en las prácticas corporales y motrices, considerando la posibilidad de recreación para su desarrollo saludable y placentero en el recorrido que se elija más allá de la escuela. (p:20-21).

Del análisis de este eje, se puede inferir, que los lineamientos generales están articulados secuencial y verticalmente siguiendo un nivel de complejidad creciente, y que en algunos casos lo hace horizontalmente, mientras que en otros son repetidos literalmente. Pero en todos los casos, están relacionados con la construcción de una mirada del sujeto que aprende sobre sí mismo y su propia trascendencia desde lo cognitivo, perceptivo y motor. Es el Ser en sí y para sí, conociéndose desde su singularidad, para desarrollar creativamente el pensamiento táctico individual y resolver las situaciones problemáticas planteadas, evaluar y autoevaluarse, construir y programar respuestas propias desde la motricidad y los deportes, generando hábitos duraderos para el mundo de la vida cotidiana. Es la búsqueda en la construcción del habitus, que Bourdieu (2012:86) menciona como un sistema de disposiciones duraderas, transferibles, generadores y organizadores de prácticas y representaciones. Las que según el mismo autor "...es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada" (p:166) que se construye en relación al campo, al espacio social, quien estructura el habitus, y juntos en interacción crean "...los significados [...] y valores en lo que vale la pena invertir la energía" (p:167). Es el desafío de la búsqueda de sentido que tienen las prácticas de enseñanza en las clases de Educación Física, en la construcción del propio yo de los estudiantes.

En relación con el segundo eje, se propone para Cuarto año:

- La apropiación del sentido y de la práctica del deporte escolar – colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute–que implica:
- La actuación de prácticas deportivas diversas, recreando su cultura, valorando y respetando la experiencia motriz, las diferencias de desempeño, de cultura, de identidad de género, entre otras.
- La comprensión de la competencia como un componente de la interacción con los otros, en un marco de respeto y colaboración, valorando la oportunidad de disfrutar del juego sobre el competir para ganar.
- La adecuación de reglas y gestos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión.

- La comprensión y el análisis comparativo de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas.
- La participación en el juego experimentando, seleccionando y acordando diferentes roles y funciones específica.
- La participación en acciones colectivas acordadas para la resolución de situaciones de juego en ataque y defensa y el análisis de lo realizado.
- La revisión de la propia actuación en lo que se refiere a la apropiación de las prácticas deportivas en sus dimensiones relacionales, valorativas, táctico estratégicas y técnico motoras.
- La construcción de argumentos críticos sobre los modelos de prácticas corporales en diversos ámbitos – escuelas, barrio, club, alto rendimiento – y en los medios de comunicación.
- La apropiación, valoración y recreación de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural.
- La producción de secuencias motrices y coreográficas, individuales y grupales- a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros- respetando la libre expresión y la igualdad de oportunidades sin discriminación de género.
- La participación, el conocimiento y la recreación de los juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas.
- La experiencia de integrarse con pares y otros integrantes de la comunidad en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros con sentido recreativo, participando de su organización y desarrollo. (p:16-17).

Los lineamientos generales para Quinto año manifiestan:

- La apropiación del sentido y de la práctica del deporte escolar – colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute – que implica:
- La actuación de prácticas deportivas diversas, recreando su cultura, valorando y respetando la experiencia motriz, las diferencias de desempeño, de cultura, de identidad de género, entre otras.
- La comprensión de *la* competencia como un componente de la interacción con los otros, en un marco de respeto y colaboración, valorando la oportunidad de disfrutar del juego sobre el competir para ganar.
- La adecuación de reglas y gestos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión.
- La comprensión y el análisis comparativo de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas.
- La participación en el juego experimentando, seleccionando y acordando diferentes roles y funciones específica.
- La participación en acciones colectivas acordadas para la resolución de situaciones de juego en ataque y defensa, considerando otros modos de resolución posible.
- La revisión y evaluación de la propia actuación y la de los otros en lo que se refiere tanto a la apropiación de las prácticas deportivas en sus dimensiones relacionales, valorativas, táctico-estratégicas y técnico-motoras, como participación en la gestión del deporte escolar.
- La construcción de argumentos críticos sobre los modelos de prácticas corporales en diversos ámbitos – escuelas, barrio, club, alto rendimiento – y en los medios de comunicación.

- La apropiación, valoración y recreación de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural.
- La producción de secuencias motrices y coreográficas, individuales y grupales- a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros- respetando la libre expresión y la igualdad de oportunidades sin discriminación de género.
- La participación, el conocimiento y la recreación de los juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas.
- La experiencia de integrarse con pares y otros integrantes de la comunidad en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros con sentido recreativo, participando de su organización y desarrollo. (p:19).

Los Lineamientos generales para Sexto año expresan:

- La apropiación del sentido y de la práctica del deporte escolar – colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute – que implica:
 - La actuación de prácticas deportivas diversas, recreando su cultura, valorando y respetando la experiencia motriz, las diferencias de desempeño, de cultura, de identidad de género, entre otras.
 - La comprensión de la competencia como un componente de la interacción con los otros, en un marco de respeto y colaboración, valorando la oportunidad de disfrutar del juego sobre el competir para ganar.
 - La adecuación de reglas y gestos técnicos posibilitando la ayuda mutua y la inclusión.
 - La comprensión y el análisis comparativo de los elementos constitutivos de las diferentes prácticas deportivas.
 - La participación en el juego experimentando, seleccionando y acordando diferentes roles y funciones específica.
 - La participación en acciones colectivas acordadas para la resolución óptima de situaciones de juego en ataque y defensa.
 - La revisión y evaluación de la propia actuación y la de los otros en lo que se refiere tanto a la apropiación de las prácticas deportivas en sus dimensiones relacionales, valorativas, táctico-estratégicas y técnico-motoras, como participación en la gestión del deporte escolar y en las propuestas deportivas sociocomunitarias.
 - La asunción de posicionamientos críticos sobre los modelos de prácticas corporales en diversos ámbitos – escuela, barrio, club, alto rendimiento – y en los medios de comunicación.
- La apropiación, valoración y recreación de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural.
- La producción de secuencias motrices y coreográficas, individuales y grupales- a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros- respetando la libre expresión y la igualdad de oportunidades sin discriminación de género.
- La participación, el conocimiento y la recreación de los juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas.

- La experiencia de integrarse con pares y otros integrantes de la comunidad en diversas prácticas corporales ludomotrices y deportivas en encuentros con sentido recreativo, participando de su organización y desarrollo. (p:21-22)

Del análisis del segundo eje, se puede inferir, que los lineamientos generales que propone siguen las mismas características del primer eje. Es decir, están articulados secuencial y verticalmente siguiendo un nivel de complejidad creciente, y que en algunos casos lo hace horizontalmente, mientras que en otros son repetidos literalmente. Pero en todos los casos están relacionados con la construcción de una mirada del sujeto que aprende cooperativamente en relación con otros. Es la construcción de sentidos, significados y representaciones acerca de los deportes, los juegos, la gimnasia y la naturaleza desde la interacción subjetiva de los diferentes actores.

Considera a la competencia como aspecto constitutivo del juego y las prácticas deportivas con otros, en donde las reglas no necesariamente son las institucionalizadas por cada deporte, sino que, respetando la diversidad de los actores, ellos mismos puedan construir y acordar cooperativamente las mismas adaptándolas estratégicamente, contemplando la inclusión de todos los estudiantes y respetando sus singularidades. La idea de inclusión en las prácticas de Educación Física, cobra sentido si es posible focalizar las dificultades, las habilidades que poseen los estudiantes en el entorno social del grupo clase e incluso institucional, con el propósito de eliminar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Es decir, que esta idea de inclusión supera el modelo de colocación que consiste en estar en el lugar, ocupar un espacio, incluso realizar algún tipo de acción motora, pero sin interacción social con los otros sujetos que forman parte de la misma propuesta pedagógica, es decir un sujeto aislado de su propio contexto social y cultural.

Por consiguiente, la idea de competencia en los juegos y prácticas deportivas en las escuelas de Educación Secundaria en el Ciclo Orientado, contemplan aspectos centrados en valores no solo relacionados con la capacidad motora, sino también con la capacidad cognitiva, afectiva y socio emocional. Esto permite la mirada sobre sí mismo, sobre el otro, poder evaluar y evaluarse. Por ende, trasciende aspectos técnicos, tácticos y estratégicos, propios del campo disciplinar. Prioriza el desarrollo del pensamiento táctico colectivo, grupal e individual por sobre lo técnico, pero no deja de considerar este aspecto para los estudiantes que posean las habilidades motoras para el desarrollo de las diferentes fases del aprendizaje de la técnica, que requieren los fundamentos de cada uno de los deportes. Tampoco deja de considerar el juego y deporte seleccionado con el cumplimiento de diferentes roles y funciones específicas propios de los deportes con reglas institucionalizadas.

También considera a los juegos recreativos escolares como fundamentales para la construcción y sostenimientos de valores relacionados con la diversidad cultural y social, urbana y rural. Como así también, el uso de la tecnología y el trabajo grupal como fundamentales para el desarrollo creativo e imaginativo.

Por otro lado, los NAP pretenden trascender el ámbito escolar y que sus propuestas influyan positivamente en la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Las propuestas planteadas constituyen interesantes desafíos para los docentes de Educación Física en sus prácticas cotidianas, por lo que la reflexión antes, durante y después de la acción, necesita estar presente, con propósito de transformar al profesor de esta disciplina en un profesional investigador de sus propias prácticas de enseñanza.

4.7. El Proyecto Educativo Institucional de la escuela N° 57

En este apartado se describe y analiza el Proyecto Educativo Institucional de la E.P.E.S.N° 57, la que está ubicada en uno de los barrios periféricos y donde se llevó adelante el caso Alan. Las citas textuales están escritas entre comillas y no tienen el número de página correspondiente, porque este documento no cuenta con él, ni con número de folios.

El Proyecto expresa que el documento original se construyó en el año 2.003 y tuvo su re-significación en el año 2.006, según el anexo incorporado. Esta re-significación se describirá al final de este apartado. El primer documento cuenta con un “Marco general”, donde se puede percibir el Proyecto como una herramienta de gestión para la consecución de los fines institucionales y a la Ley Federal de Educación del año 1.993 como su fundamento legal. También se expresa en él la concepción de hombre y mujer vistos como totalidad, en permanente formación y capaces de construir su propio proyecto de vida. La concepción de educación está relacionada con la complejidad y el enseñar y aprender como procesos que contemplan la dimensión cognitiva, práctica, personal y social. En cuanto al enseñar, contempla la reflexión crítica de las prácticas docentes, indagación e investigación como parte de la práctica, utilizando estrategias que requieren del intercambio, diálogo, relatos, consultas, resolución de problemas y manejo de situaciones concretas. Además, sostiene una concepción antropológica relacionada con el sujeto singular, quien es el centro y destinatario del accionar del Proyecto, según el texto.

En otro apartado se menciona en forma de listado el número de la escuela, el dato de identificación que expresa el código correspondiente a la institución. Seguidamente se

menciona la ubicación geográfica con el nombre del barrio. Los ciclos que la conforman: Educación General Básica y Nivel Polimodal y los horarios de funcionamiento. La modalidad de gestión es de carácter público. También, manifiesta los rasgos históricos centrales: fue creada el 19 de marzo de 1.997 por Resolución N° 332/97 del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia, al inicio de su gestión fue un anexo de la Escuela de Comercio “José Gervasio Artigas”, hasta que comenzó a funcionar independientemente bajo la denominación de Escuela Provincial de Nivel Medio Polimodal N° 57. Actualmente continúa con la misma identificación y en ella concurren 886 alumnos. Además, se menciona que cuenta con cuarenta docentes, entre los cuales se encuentran titulares, interinos y suplentes. También se explicitan las características generales del entorno, donde se identifican cuatro barrios como lugares de donde provienen los estudiantes, a los cuales se los caracteriza como comunidades conformadas por “...familias de muy escasos recursos, muchas de ellas con necesidades básicas insatisfechas. Un gran número de jefes de familias se encuentran desocupados o percibiendo subsidios de ayuda social”.

En otro apartado relacionado con la identificación de la institución se manifiesta la localización geográfica de la escuela, su número, la dirección y el barrio donde está ubicada. También se vuelve a señalar el instrumento legal de su creación, como así también la gestión que realizó un grupo de vecinos, como representantes de las aspiraciones comunitarias. Por otro lado, se menciona el mandato fundacional, el que está relacionado con: “Capacitar jóvenes de la zona en el Tercer ciclo de la Educación General Básica y en el Nivel Polimodal orientado en Economía y gestión de las Organizaciones”. El contrato fundacional manifiesta:

Esta institución escolar se crea como respuesta a las demandas de la comunidad que requería una escuela de Nivel Medio, a efectos de una genuina igualdad de oportunidades para aquellos impedidos por diferentes circunstancias de acceder a su formación en otros establecimientos ubicados fuera del radio en que se encuentran sus domicilios.

También expresa las causas de su fundación justificando que responde al “Número elevado de adolescentes que egresan del Nivel Primario sin oportunidad de continuar estudios de Nivel Medio, puesto que en la zona no existía ninguna institución de este nivel”.

En el apartado referido a la historia institucional, además de la información ya expresada relacionado con su historia en los párrafos que anteceden, se menciona al director organizador, quien permaneció en el cargo hasta el año 1.999, a las directoras organizadoras que continuaron y al primer director interino designado. También se mencionan a los profesores fundadores, la modalidad Comercial de su origen, los cuatro cursos de Primer año con que se inició, sus primeros momentos de funcionamiento en un edificio rancho con

paredes de barro, piso de tierra y techo de paja. En ese lugar comenzó a funcionar el Nivel Polimodal con la Modalidad “Economía y gestión de las Organizaciones”.

La entrega del edificio actual se produjo en el año 2.001, y en ese momento contaba con veinticinco aulas, sala de informática, de recursos pedagógicos, de profesores, dirección, vice-dirección, secretaría, laboratorio, gabinete psicopedagógico, sala de cooperadora, salón multiuso con cocina y comedor, baños y almacén. También en ese año egresaron los primeros sesenta y siete jóvenes de la primera promoción de Bachiller con la orientación ya mencionada.

En el apartado referido al diagnóstico institucional se manifiestan algunos indicadores institucionales que tienen que ver con las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Se presenta aquí sólo los que tienen relación directa con este trabajo de investigación. Ellos son, en cuanto a fortalezas de los docentes: “Conciencia del sector docente de las responsabilidades socio-afectivas en relación a sus funciones...”. “Inquietud de los docentes hacia la superación profesional”. En cuanto a los estudiantes: “Alumnos atentos, muy colaboradores, predispuestos al trabajo, responsables y comunicativos”.

En cuanto a las debilidades de los docentes: “Escasa valoración de la importancia del trabajo en equipo...” “Escasas oportunidades de capacitación en servicio, tanto en lo académico como en la formación especializada”. “...Interferencias en los canales por donde se vehiculiza la información...” “No se sostienen los acuerdos institucionales”. “Escaso incentivo para los docentes comprometidos con la profesión”. En cuanto a los estudiantes: “El nivel socio económico del alumnado es muy grave, la mayoría proviene de los sectores pobres e indigentes, muchos de ellos con necesidades básicas insatisfechas, que inciden en la retención y promoción”. ...” “Falta de higiene”. “Dificultad en la comprensión de textos”. “Problemas con la redacción y la ortografía”. “Expresión oral y escrita”. “Interpretación de situaciones problemáticas”. “Dependencia del docente para la interpretación de consignas”. “Falta de hábitos de estudios”. “Superpoblación de los cursos”. “Falta de documentación de los alumnos”.

En cuanto a las amenazas, en relación a los docentes se percibe: “Cultura burocrática enraizada y enquistada que paraliza el accionar...”. “Estructura piramidal en la toma de decisiones y en la delegación de funciones”. “Escasa remuneración docente”. “Prácticas pedagógicas que responden [...] a discursos monolíticos más que a sustentos teóricos”. En cuanto a los estudiantes no hay referencia.

En el apartado relacionado con la misión de la institución se señala: “Constituir un espacio de ofertas de Nivel Medio Polimodal que comprenda la formación en el tercer Ciclo

de Educación Básica y en la modalidad Economía y gestión de las Organizaciones”. Luego expresa que “...la escuela está ubicada en la periferia y con grandes dificultades a sortear y logros pedagógicos escasos. Más que priorizar valores hay que enseñar valores...”. En cuanto a las características y diversidad del sujeto que aprende, algunas de las que se manifiestan son: “Las necesidades básicas insatisfechas: vivienda, vestimenta, salud, alimentos”. “Tendencia y aumento de adicciones, alcoholismo, tabaquismo, drogadicción”. “Alumnos que requieren atención especializada”. “Falta de hábitos de higiene y estudio”. “Falta de acompañamiento, seguimiento de los padres respecto del aprendizaje de sus hijos”. “Alumnos con problemas de situaciones de violencia familiar”. “Familias desintegradas”. “Baja autoestima del alumnado con respecto a adolescentes de otros niveles sociales”. “Predisposición de los alumnos para superarse y capacidad organizativa”

En cuanto a la imagen objetivo de la institución, solo se mencionará aquí a uno de ellos porque se considera que contempla a los otros señalados. Está relacionado con el “...deseo de construir una escuela que tenga un proyecto democrático, participativo y solidario...”.

En otro apartado se expresa el perfil del egresado de Tercer Ciclo de E.G.B., y la estructura curricular de este Ciclo, las que fueron aprobadas por Resolución Ministerial N° 104/99. Se observa que en todos los años que componen este ciclo la asignatura Educación Física forma parte de ella. A continuación, se encuentran los objetivos del Nivel Polimodal y los actuales correspondientes a la Modalidad Economía y Gestión de las Organizaciones y el perfil del egresado donde se expresa:

Lograr un alumno que contemple los vínculos en la escuela, en la comunidad y en la familia, como ámbitos propicios para el ejercicio y desarrollo de habilidades y hábitos para optimizar la calidad de las relaciones sociales, para expresar los propios sentimientos y la valoración positiva del otro y aprender a resolver conflictos actuando solidariamente.

Lograr un alumno que observe y analice los hechos económicos con los que convive y la forma en que los agentes económicos actúan sobre la comunidad y comprenda que las políticas no sólo deben procurar que un sistema económico funcione técnicamente bien, sino que debe perseguir mejorar las condiciones de vida de las personas con criterios de equidad social.

En otro apartado se explicitan las justificaciones de los espacios curriculares que conforman el currículo del Nivel Polimodal. Aquí solo se expresará el de la asignatura Educación Física, porque está relacionada con este trabajo. En ella se expresa:

- En la etapa evolutiva en la que se encuentran los adolescentes que ingresan al Polimodal, la Educación Física se centra fundamentalmente en tres ejes principales:
- El conocimiento del cuerpo como totalidad.

- El movimiento, como medio para potenciar sus cualidades físicas e intelectuales.
- La adquisición de destrezas y habilidades para desenvolverse con autonomía, en los diferentes deportes y actividades recreativas, que le ofrece la institución y el medio.

Se considera para ello, que la Educación Física, es la herramienta que aporta a la formación integral del adolescente, facilitando su inserción en su grupo de pares, así como en su medio barrial y social. Teniendo en cuenta las características de los barrios, y las posibilidades de nuestros alumnos, así como los recursos humanos con lo que cuenta la institución, profesores de Educación Física, conocedores de la realidad social de la zona e imbuidos del espíritu fundacional de la institución, se acuerda y decide incluir a Educación Física en los tres años de la Educación Polimodal.

En los siguientes apartados del documento original también se mencionan el reglamento institucional, las misiones y funciones de la Dirección, del Consejo de dirección, del Centro de estudiantes, del Cuerpo docente, de la Asociación cooperadora, el Reglamento interno y se presentan distintos proyectos que fueron desarrollados por la institución.

4.7.1. La re-significación del Proyecto Educativo Institucional

En este documento que se construyó en el año 2.006 se expresa una nueva Misión Institucional. Él manifiesta: “Nuestra Misión Institucional es la formación integral del alumno, con capacidades y competencias básicas que permitan la continuidad de estudios superiores o generar su propio espacio de inserción en la sociedad”.

Por otro lado, se establecen los requisitos que deben reunir los alumnos para acceder a los cargos del Centro de Estudiantes.

En cuanto a la escuela que tenían en ese momento (2.006) se manifiesta:

- Escuela en transición donde no existen prácticas de monitoreo, retroalimentación y evaluación de resultados.
- Escuela abierta a la comunidad.
- Ausencia de responsabilidades en algunos actores de la institución.
- Reacomodamiento de la gestión institucional a partir de la creación del cargo de la Vice-Dirección.

Por otro lado, se mencionan las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas detectadas por los actores en el momento de la resignificación. Para referirse a las fortalezas el documento menciona:

- Buen nivel de formación, capacitación y experiencia de los docentes.
- Participación de la institución en eventos deportivos, científicos y culturales.
- Toma de conciencia del equipo de gestión y docentes, de la necesidad de retomar los valores que sostuvieron y sostienen a nuestra institución: Solidaridad, Respeto, Participación, Libertad, Fraternidad.
- Buena relación Docente-Docente, Docente- Alumnos.

- Mejora en la infraestructura edilicia.
- Cantidad ideal de matrícula por curso.
- Preservación de la matrícula a pesar de la apertura de una nueva escuela de E.G.B.3 y Polimodal dentro del radio.

En relación a las debilidades señala:

- Falta de evaluación y socialización de los resultados de proyectos vigentes y puestos en práctica. La atención de la biblioteca no se ajusta al horario escolar, sobre todo en el turno mañana. Falta de preceptores. Pérdida de material bibliográfico. Inasistencias reiteradas de los alumnos. Falta de organización en la inscripción de los alumnos, en relación a documentaciones a presentar.

Con referencia a las oportunidades manifiesta: “Convenio con otras instituciones para la capacitación docente y de los alumnos. Presentación de proyectos innovadores a distintos organismos estatales y privados”. Y en cuanto a las amenazas sostiene: “Alumnos con necesidades básicas insatisfechas, adicciones, embarazo precoz. La institución no cuenta con los recursos tecnológicos adecuados”.

4.8. El diagnóstico del Proyecto Educativo Institucional de la escuela N° 30

En este apartado se describe y analiza el diagnóstico del Proyecto Educativo Institucional de la E.P.E.S.N° 30, al que se accedió durante la pandemia COVID-19, cuarenta y distanciamiento social obligatorio. La escuela está ubicada en uno de los barrios periféricos y es el escenario donde se llevó adelante la investigación con el caso de Carlos. Las citas textuales están escritas entre comillas y no tienen el número de página correspondiente porque este documento no cuenta con números de folios.

Este diagnóstico se llevó adelante en el año 1.997 y es la única instancia que se realizó en ese momento. Luego, no se continuó con su construcción, por lo que es la única dimensión abordada con que cuenta el escrito. En él se explicita el número de la escuela, su nombre, el barrio donde está ubicada, la cantidad de divisiones de Primero a Quinto año de aquel año y la Orientación Cooperativista y de Orientación docente, lo que le da el carácter social a la formación de los primeros egresados. De esto se deduce que los actores institucionales no han podido completar este documento, dato significativo para la organización escolar, lo que puede influir en las prácticas de enseñanza y en todas las acciones que allí se realizan. No obstante, la escuela tiene su identificación y es reconocida en el barrio y en la ciudad de Formosa.

Luego sostiene, que debido a lo pequeño de la infraestructura debe funcionar en tres turnos, por lo que el ingreso al primero es a las siete horas y treinta minutos y la salida del

último turno es a las veintitrés horas y veinticinco minutos, con un tiempo de una hora entre cada turno. Lo que significa que la escuela estaba en funcionamiento en horario diurno y nocturno. Según la directora, la escuela siempre funcionó en tres turnos en sus inicios en las horas señaladas, porque estaba dirigida a la asistencia de los adultos que trabajaban durante el día. Luego, con el transcurrir del tiempo, estas personas fueron disminuyendo en la participación y se incrementó la de los adolescentes, cuyos padres se manifestaron en contra del horario de salida, por lo que se acordó reducir los tiempos de cada turno y ubicar el horario de finalización del tercer turno a las dieciocho horas y veinte minutos, tal como se expresa más adelante en el apartado relacionado con las referencias históricas y actuales de la escuela. De esto se infiere, que el horario de funcionamiento de la escuela, en algún momento, estuvo condicionado por la capacidad para atender a la cantidad de estudiantes que asistían y que fue importante en el proceso de formación educativa de personas adultas.

A continuación, se indica que la institución poseía un solo cargo directivo para atender en los tres turnos, se enumeran todos los cargos administrativos existentes en ese momento y se menciona que los profesores son designados por horas de cátedras, sin especificar la cantidad de docentes. Además, se señala al personal de servicio. En todos los casos sin especificar la situación de revista en la que estaban. De esto se deduce que el docente que cumplía el cargo directivo estaba sobrecargado de responsabilidades en su función, pues las situaciones singulares por lo que pasan los distintos actores en lo cotidiano de las prácticas escolares, más los aspectos sociales y políticos que conforman el contexto de la escuela, influyen en las actuaciones de los que cumplen funciones directivas.

En ese momento, la comunidad escolar se organizó a través de un Consejo de Dirección, la cual es presidida por el Director y las siguientes áreas: Orientación escolar, Ciencias Sociales, Ciencias Exactas, Lengua, Inglés, Ciencias Naturales, Biología, Ciencias de la Educación, Cooperativismo, Ciencias Contables, Preceptoría, Administrativos, Educación Física y Educación Artística, cuyos representantes fueron elegidos por sus propios pares.

De aquí se infiere que el área de Educación Física, la que es considerada una disciplina pedagógica sustentada en las ciencias de la educación, se encuentra separada de ella. Quizás, esto tenga relación con lo expresado por la actual directora, cuando dice: “En la escuela hay una idea de que los profesores de Educación Física trabajan aislados de los otros docentes”, sin embargo, trabajar por áreas de conocimientos es una oportunidad y fortaleza para que los docentes puedan actuar interdisciplinariamente y de forma colaborativa, instalándose en las fronteras de cada uno de los campos de conocimientos.

También se menciona la existencia de un Consejo de Tutoría, el que funcionó ad honorem, conformado por parte de algunos docentes, un Consejo de Convivencia y un Centro de Estudiantes, lo que implica el compromiso de los diferentes actores con la dinámica organizativa y funcionamiento de la institución.

Al mismo tiempo que esto ocurría en la escuela, también aumentaba la población en el barrio y en los conglomerados aledaños, lo que influía en la cantidad de la matrícula de los estudiantes y las aulas empezaron a superpoblarse, llegando a la cantidad de treinta y cinco alumnos por aulas, por lo que se solicitó la ampliación de la infraestructura a las autoridades educativas. De esto se infiere que, el crecimiento de la matrícula se correspondía con el crecimiento poblacional de la zona y que la escuela se constituyó, en ese momento, en un centro de servicio educativo y comunitario de importancia para los pobladores de ese sector de la ciudad y que, al mismo tiempo, favorecía al crecimiento personal de los integrantes de las familias.

Luego, el diagnóstico destaca que aproximadamente el quince por ciento de los estudiantes repiten de curso o abandonan la escuela y que los factores que inciden son múltiples; entre los que se mencionan son los escasos recursos económicos, problemas sociales y familiares, desinterés y marginalidad. De esto se infiere que, los factores provenientes del contexto escolar influyen en las prácticas de enseñanza, la cual solo puede ser comprendida desde un abordaje sistémico de la situación. También, tiene que ver con la construcción de una sociedad más justa, tal como lo plantea Tedesco (2.010).

Con respecto a Educación Física, se plantea la necesidad de contar con un playón deportivo y materiales didácticos propios de la escuela. En este sentido, actualmente, cuentan con un polideportivo y un playón para las prácticas, pero siguen careciendo de material didáctico, los que son aportados por los propios profesores. También, los docentes manifiestan tener una visión reducida de los integrantes de cada curso o año, pues la separación por género para el dictado de las clases no les permite conocer a la totalidad de los y las estudiantes que conforman cada uno de los curso. Además, plantean la necesidad de una mejor articulación y comunicación con las otras áreas. De esto se infiere la presencia de una reflexión crítica sobre las propias prácticas, las que, si son repensadas, pueden superar la visión de aislamiento que tienen en la institución de estos docentes, según lo expresado por la actual directora, más arriba. Luego, cada una de las áreas manifiesta sus debilidades y fortalezas.

4.9. El Proyecto Curricular del profesor de la escuela N° 57

En este apartado se describe y analiza el Proyecto Curricular del profesor de Educación Física que constituyó el caso de Alan. El documento no cuenta con páginas, por lo que las citas textuales se presentan sólo entre comillas. En él se tendrá en cuenta sus componentes y las concepciones de enseñanza, aprendizaje, cuerpo, juego, deporte, evaluación, acción motriz y sujeto, interdisciplinariedad, entre otros, las que están explícitas y no explícitas, pero que se desprenden de la lectura.

El proyecto cuenta con una portada en la que se especifica que es la propuesta disciplinar anual de la escuela. Incluye una fundamentación en la que se manifiesta que la Educación Física tiene intencionalidad educativa y que para ello concibe al cuerpo como una totalidad más allá de lo biológico y que dicho cuerpo se expresa, conoce, aprende, comunica, se relaciona. Entiende a la Educación Física como una educación para y por el cuerpo en movimiento.

De estas manifestaciones se infiere que Educación Física es una disciplina pedagógica donde la concepción de cuerpo trasciende lo biológico para incursionar en aspectos cognitivos, afectivos y comunicativos, propios de las ciencias sociales, por lo que se relaciona con el enfoque pedagógico humanista de Educación Física, el que entiende al cuerpo como corporeidad y decir de él, que es aquel que piensa, siente, se emociona, experimenta situaciones particulares, toma decisiones, entre otros.

Expresa también, que las vivencias personales, las experiencias compartidas que ofrece esta disciplina, permite desarrollar el ingenio y la creatividad, compartir, competir, ganar o perder, mostrar el talento de que disponen los estudiantes. También considera que favorece al desarrollo de personas sanas, libres, alegres, solidarias, dinámicas y vitales. Aquí se aprecia el compromiso que tiene el profesor y la Educación Física como espacio curricular con la enseñanza de valores personales y sociales propios de la vida cotidiana, y con las vivencias y experiencias personales como algo propio de cada estudiante singular, los que no son de otros sujetos, por más que compartan las mismas situaciones, propias del campo disciplinar.

Propone para los estudiantes de Educación Secundaria una formación física básica y una educación corporal a través del movimiento y el juego, con el propósito de alcanzar los mejores rendimientos físicos y psíquicos individuales de los estudiantes. Además, manifiesta que el proyecto se sustenta en los siguientes pilares: “brindar posibilidades a las necesidades de movimiento, desplegar la imaginación por vía de la acción, conducir al juego limpio,

estimular el crecimiento individual de cada alumno en función de sus posibilidades”. De estas propuestas, se deduce que el docente dentro del espacio curricular tiene en consideración los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios donde se establecen los lineamientos generales básicos y comunes que todo docente debe enseñar y que todo estudiante tiene que aprender según el año que cursa, pero lo trasciende en la búsqueda de alcanzar la mejor versión de cada uno de ellos, respetando sus propias particularidades. Aunque el concepto de rendimiento físico y la estimulación son términos más asociados al enfoque de la Educación Física biológica-mecanicista o deportivista.

También se explicitan las expectativas de logros, de las que se puede decir que se corresponden con habilidades complejas, las que requieren secuenciación de actividades motrices, por lo tanto, necesitan de la identificación, relación y coordinación de las acciones motoras que desarrollan el pensamiento, la creación, la expresión y comunicación corporal por medio de diferentes contenidos relacionados con los distintos ejes que proponen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Al mismo tiempo considera el aprendizaje con otros, por medio de acuerdos en la construcción de reglas y su cumplimiento, tal como lo proponen los juegos deportivos, donde los mismos actores participan en la elaboración de las mismas. Así también sugiere el desarrollo del pensamiento táctico, condición primaria en la enseñanza de los juegos deportivos y deportes, incluso antes que la enseñanza de la técnica, todos ellos como lo propone el pensamiento epistemológico crítico radical y el enfoque pedagógico-humanista de la Educación Física, los que se ponen en evidencia en las siguientes citas textuales:

- Usar y combinar habilidades y capacidades motoras, con ajuste coordinativo en diferentes situaciones de juego, participando también en experiencias del medio natural, con creciente orientación y ubicación en el espacio y construyendo grupos, aceptando e integrando a otros.
- Identificar capacidades motoras y su relación con el accionar motor, inventando formas de expresión y comunicación corporal y gestual en actividades socio motrices, gimnásticos y expresivos, construyendo al mismo tiempo acciones socio motrices placenteras para el disfrute de un aprendizaje motor lúdico y saludable.
- Asumir actitudes de cooperación, solidaridad y cuidado del medio ambiente en actividades motrices compartidas, en las que construirán estructuras de juegos deportivos, acordando finalidades, reglas y habilidades tácticas básicas, espacios y elementos a utilizar.

También están expresados textualmente los objetivos generales del Ciclo Básico y Orientado para Educación Física, teniendo como base el desarrollo de capacidades, tal como lo propone el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, los que son orientadores para cada uno de los años en todos los espacios curriculares que forman los

planes de estudios. Las capacidades mencionadas a propuesta del Ministerio están organizadas en diferentes dimensiones, entre las que se encuentran la comprensión lectora, el trabajo con otro, resolución de problemas, producción de textos y juicio crítico. El profesor formuló los objetivos para la concreción de estas dimensiones en relación a contenidos propios del campo disciplinar. Algunos de ellos se citan a continuación:

- Comprender diferentes bibliografías trabajadas en el área que posibiliten transferir lo aprendido en clase práctica deportiva o la vida cotidiana.
- Participar en actividades corporales, ludomotrices y deportivas en el ámbito escolar y en eventos con otras instituciones que promuevan la inclusión, el respeto a la diversidad cultural e integración social.
- Promover a través de las prácticas deportivas y juegos, la participación y relación entre los compañeros que forman parte del grupo, para lograr una buena interrelación social entre ellos, a través de diferentes actividades.
- Conocer y analizar reglamentos de los deportes enseñados, y materiales bibliográficos referentes al área.
- Emplear técnicas de movimientos generales en la ejecución de respuestas motrices en función de las ejercitaciones planteadas en clases.
- Elaborar trabajos prácticos relacionados con el cuerpo humano, así también de hábitos saludables.
- Exponer en forma grupal e individual las diferentes reglamentaciones de los deportes trabajados.
- Reflexión crítica en torno al cuerpo, su cambio morfológico y sobre su cuidado.
- Comprender el sentido y la finalidad de la Educación Física como campo de la formación general y personal fundamentando de forma individual y grupal.
- Analizar y discernir sobre temas del área. Justificar y fundamentar acciones individuales y grupales.

Esto es de importancia porque permite fomentar el aprendizaje de relaciones de acciones cognitivas propios de cualquier campo disciplinar como, por ejemplo: conocer, analizar, reflexionar, comprender, con acciones prácticas como: emplear, exponer, elaborar, participar, entre otros. Por otro lado permite el trabajo interdisciplinario, lo que significa trascender el tecnicismo del campo disciplinar para favorecer el desarrollo de habilidades básicas que cualquier sujeto tendría que tener, como por ejemplo: saber leer, escribir, hablar y escuchar, para favorecer la capacidad comunicativa y la comprensión, tal como lo propone Melgar (1.999) y Sanjurjo (2.003), porque al decir de esta última autora, la educación es fundamentalmente comunicación, por lo que las dimensiones señaladas y los objetivos formulados están relacionados con el enfoque epistemológico del pensamiento pos-moderno que propone Habermas en Benejam (1.997) y con la concepción hermeneútica de la relación teoría práctica que propone la conexión entre la acción y el pensamiento a través de la reflexión.

Luego, se señalan los objetivos para todos los años del Ciclo Básico para Educación Física. Pero en esta presentación sólo se señalan los de Primer año, porque es el curso que conformó uno de los grupos deportivos donde actuó el profesor del caso Alan. Ellos son:

- Afianzar el desarrollo de su esquema corporal mediante las actividades solicitadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aumentar el gusto por la actividad física y la práctica deportiva para mejorar la calidad de vida.
- Descubrir nuevas relaciones interpersonales en el grupo mediante la socialización que brindan las actividades y los juegos pre-deportivos.
- Aceptar roles, funciones y consignas que se propongan en los diferentes juegos para el enriquecimiento de su esquema motriz, así como también las posibilidades propias y de los compañeros en la práctica de las diferentes tareas y actividades.
- Vivenciar el juego participativo, interactivo y cooperativo respetando al profesor y compañeros.

De estos objetivos se deduce que hay una mirada conceptual entrecruzada entre el enfoque biológico o deportivista y el pedagógico-humanista de la Educación Física, la primera más ligada con las concepciones positivistas y la segunda con las teorías epistemológicas de las teorías críticas y posmodernas. Pues la idea de esquema corporal intenta concebir al cuerpo como una totalidad, pero según Crisorio (2.003) no lo logra, porque separa la idea de cuerpo en esquema corporal e imagen corporal y entiende que es una mirada psicomotricista proveniente de las ciencias médicas, más precisamente de la psiquiatría y busca su referencia en la psicología experimental y en las neurociencias, aunque ambas construcciones están influenciadas por el contexto socio histórico donde se desarrolla el sujeto. Esta idea de esquema corporal es superada en el paradigma pedagógico humanista por el de corporeidad. Lo mismo se percibe cuando se propone que los estudiantes acepten roles, funciones y consignas, las cuales se relacionan con un estudiante pasivo y no participativo de lo que se propone, aunque también se destaca y acentúa la importancia de la actividad física para el uso de la vida cotidiana, las relaciones interpersonales, la subjetividad, la cooperación y la participación de los estudiantes.

Además, se mencionan los “temas o saberes a enseñar”, los que están organizados en dos ejes, de los tres que proponen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Primer año. Estos son “Prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la posibilidad de sí mismo”, y “Prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros”.

Para el primer eje, se propone como “tema o saberes a enseñar”, dos lineamientos generales, los que están textualmente expresados como sugerencias en el Núcleo de Aprendizaje Prioritario para este año del Ciclo Básico. Ellos son:

- La producción motriz en la resolución de problemas que presentan diferentes prácticas específicas y su aprendizaje.
- La identificación y realización de tareas apropiadas para mejora de las capacidades físicas según criterios que la regulan y su adecuación a sí mismo.

De estos lineamientos generales se puede decir, que el primero de ellos ofrece apertura para la selección y organización de propuestas ludomotoras y deportivas y deja librado a que el profesor a través de la reflexión antes de la acción, genere propuestas motoras que sean verdaderos desafíos para los estudiantes. En el segundo, se puede percibir el término identificación, lo que significa otros procesos del pensamiento que la preceden, lo que permite manifestar que existe una relación entre procesos cognitivos y acción motora, las que deben ser adecuadas a las posibilidades de los sujetos particulares. Esto permite inferir que estos lineamientos responden al paradigma de la Educación Física pedagógica-humanista y a la relación entre teoría y práctica provenientes del enfoque epistemológico hermenéutico y crítico, porque posibilita espacios de autonomía en la toma de decisiones.

En el segundo eje, se organiza la propuesta considerando a los deportes: atletismo, voleibol, hándbol y fútbol. En atletismo, los saberes a enseñar en este deporte se organizan alrededor de acciones motoras relacionadas con las pruebas de pista y de campo, sin mencionar cuales de ellas. En voleibol, hace referencia a los fundamentos individuales, introducción a los principios tácticos, sistema de juegos y las competencias, sin especificar cada uno de ellos. En hándbol, se propone la comprensión de los elementos constitutivos de este deporte, habilidad socio motriz, la enseñanza recíproca, la cooperación y la solidaridad para la superación de los problemas que se identifican en los juegos, la técnica y la táctica, el deporte reducido como elemento introductorio al deporte formal. En fútbol, se manifiestan los mismos contenidos a enseñar que en hándbol y se incorpora las habilidades técnicas específicas de este deporte.

Del segundo lineamiento general referido a prácticas corporales, ludomotoras y deportivas en interacción con otros se puede percibir propuestas relacionadas con los deportes de conjunto. Y en él se deja inferir la enseñanza de la estructura formal y funcional de los deportes colectivos, tal como lo menciona García Eiroá (2.000). Por otro lado, si se tiene en cuenta la enseñanza recíproca que favorece el aprendizaje cooperativo y solidario para resolver problemas presentados desde lo motor, esta propuesta se fundamenta en el paradigma pedagógico-humanista de la Educación Física, sustentada en las ciencias sociales.

A continuación, se señalan los objetivos del Ciclo Orientado correspondientes a Cuarto, Quinto y Sexto año en particular; también los contenidos conceptuales,

procedimentales y actitudinales a enseñar para cada año, los que a continuación se describirán y analizarán, porque estos años o cursos conformaron el otro grupo deportivo del Ciclo Orientado donde trabajó el profesor del caso Alan. Seguidamente, se expresan los objetivos para Cuarto año:

- Identificar capacidades condicionales y coordinativas y su relación con el accionar motor, seleccionando al mismo tiempo las posturas y formas de actuación adecuadas para el movimiento propuesto.
- Poner en práctica combinaciones de habilidades motoras específicas, en juegos y actividades deportivas.
- Seleccionar la forma de comunicación motora adecuada para los juegos y actividades deportivas.

A continuación, se expresan los de Quinto año:

- Aumentar la comunicación deportiva entre los jugadores de un equipo durante el desarrollo del juego como una forma de conservar la consecución de las acciones.
- Aumentar el gusto por la actividad física y la práctica deportiva para mejorar la calidad de vida.
- Descubrir nuevas interrelaciones personales en el grupo mediante la socialización que brindan las actividades y los juegos pre-deportivos.

Por último se manifiestan los de Sexto año, donde se repiten los tres objetivos de Quinto año y se incorpora el que sigue:

- Aceptar roles, funciones y consignas que se propongan en los diferentes juegos para el enriquecimiento de su esquema motriz, así como también las posibilidades propias y de los compañeros en las prácticas de las diferentes tareas y actividades.

En los objetivos presentados se manifiestan procesos del pensamiento, como, por ejemplo: identificar, diferenciar y seleccionar en relación con acciones motoras propias del campo disciplinar como la puesta en práctica de las capacidades condicionales, la comunicación corporal, verbal y gestual durante el juego y los deportes, las interrelaciones y las posturas básicas o específicas, entre otros. Esto deja percibir, el desarrollo de la reflexión en la acción para la toma de decisiones en cuestiones prácticas. Al mismo tiempo aparece la idea de aceptar roles, funciones y consignas, las que si se presentan de común acuerdo y producto de la construcción colectiva favorecen la comunicación, de lo contrario, si son impuestas generan desencuentros. Por lo analizado, estos objetivos están relacionados con el enfoque pedagógico-humanista de la Educación Física y con el enfoque epistemológico de las ciencias sociales provenientes del pensamiento humanista o reconceptualista y crítico radical, pues las prácticas de enseñanza no son neutras ni ingenuas, porque están cargadas de la ideología de quien la propone. También tienen vínculos con el enfoque epistemológico de la concepción hermenéutica de la relación teoría y práctica, porque siguiendo a Sanjurjo (2.015)

lo que distingue a la reflexión en la acción es la relevancia que tiene en la transformación de la acción, sin decir lo que se está haciendo.

Seguidamente se expresan los contenidos conceptuales para cada uno de los años y contenidos procedimentales y actitudinales comunes para los tres años que integran el Ciclo Orientado.

Entre los contenidos conceptuales para Cuarto año se destacan:

- El organismo humano. Funciones orgánicas [...] Capacidades y habilidades corporales.
- Aspectos operativos y expresivos de la postura. Tipo de habilidades. Técnicas generales de movimientos, expresión y comunicación en la gimnasia, los juegos deportivos y los deportes.
- La regla en el deporte institucionalizado. Constitución y evolución de las reglas tácticas y técnicas deportivas.
- La condición corporal. Higiene y cuidado del cuerpo. Principios, métodos y técnicas de entrenamiento de las capacidades orgánicas.

Para Quinto año se mencionan los siguientes contenidos conceptuales:

- Propiedad e integridad del organismo humano [...] Capacidades y habilidades corporales.
- Las capacidades físicas condicionales y condicionantes.
- Los deportes de conjunto, voleibol, hándbol, fútbol [...] Aspectos reglamentarios y tácticas y técnicas deportivas.
- Las relaciones interpersonales en el deporte y juegos, formaciones de equipos, grupos de trabajos.
- La propia postura corporal, postura, salud y cuidado del cuerpo.
- Las habilidades y destrezas específicas, destreza, habilidad y técnicas de los movimientos.

Para Sexto año los contenidos conceptuales fueron:

- Los deportes de conjunto: voleibol, fútbol, hándbol y deportes individuales: atletismo, gimnasia. Evolución de las reglas deportivas. Afianzamiento técnico táctico de cada disciplina.
- Educación Física al aire libre. Vida en la naturaleza. Campamento. Excursiones, caminatas, técnicas campamentales.
- La preparación del deportista. Alimentación, higiene mental y física.

Del análisis de los contenidos conceptuales presentados para estos años, se deduce que los mismos se sustentan en el enfoque epistemológico racionalista y técnico con base en el positivismo, el que está relacionado con el paradigma biológico o mecanicista y deportivista de la Educación Física, porque el estudiante en la mayoría de las propuestas está reducido a organismo humano y deportista, al mismo tiempo que pone énfasis en la técnica, el rendimiento, la higiene mental y física, el uso del reglamento institucionalizado de los deportes, los que son propios de la enseñanza en los clubes deportivos. Esta mirada de la enseñanza en los deportes, pone el foco de atención en la ejecución correcta y sin errores de los ejercicios físicos y fundamentos deportivos para seleccionar a los mejores y donde los

menos hábiles tienen poco reconocimiento. Por otro lado, se nota también, una perspectiva epistemológica vinculada con el pensamiento humanista o reconceptualista de la enseñanza, más relacionado con el paradigma pedagógico-humanista de Educación Física, el que se manifiesta en el cuidado del cuerpo y la salud, en los juegos deportivos donde las reglas ponen los que juegan, el desarrollo del pensamiento táctico, las relaciones interpersonales, y el trabajo en grupos. Estos enfoques epistemológicos no son malos ni buenos, pero sirven para fundamentar los diferentes posicionamientos de los profesores de Educación Física en las prácticas de enseñanza de los deportes.

A continuación, se expresan los contenidos procedimentales comunes para Cuarto, Quinto y Sexto año. Ellos son:

- Práctica sistemática de fundamentos deportivos. Elaboración de competencias, registros de planillas y arbitraje de partidos. Práctica de técnicas atléticas y gimnásticas. Lectura e interpretación de reglamentaciones deportivas.
- Realización y programación de técnicas campamentales en contacto directo con la naturaleza.
- Participación en juegos recreativos y deportivos, fomentando la integración entre pares.
- Conocimiento de las funciones corporales por medio de utilización de bibliografías y las posibilidades y limitaciones propias del cuerpo ante diferentes tipos de exigencias físicas.
- Entrenamiento de las capacidades físicas, fuerza, resistencia, velocidad aplicada al deporte.
- Interpretación de reglamentaciones deportivas y aplicación práctica en el juego y competencias deportivas.

De la enunciación de estos contenidos procedimentales se puede inferir la presencia ensamblada de los enfoques biológico mecanicista o deportivista con el pedagógico-humanista de la Educación Física, los que se manifiestan cuando los estudiantes entrenan las capacidades físicas. Este concepto de entrenamiento contiene una relación con el rendimiento referido a la lógica de la enseñanza de los deportes en los clubes y requiere de otro tipo de periodización de la práctica. Por otro lado, se elaboran, programan y participan de competencias que los mismos estudiantes organizan. También se nota la presencia del pensamiento epistemológico crítico radical de las ciencias sociales y la concepción hermeneútica de la relación teoría y práctica, los que se enuncian en la interpretación y aplicación de los reglamentos deportivos, como así también en el conocimiento de las funciones corporales, limitaciones del propio cuerpo, procesos cognitivos y prácticos que requieren de otros que lo preceden.

Con respecto a los contenidos actitudinales comunes a los años que se vienen mencionando, se expresan los siguientes:

- Respetar las normas establecidas en clase.

- Respeto hacía su propia integridad y la de sus pares.
- Valoración por el esfuerzo realizado.
- Participación positiva en todas las actividades realizadas.
- Adquirir hábitos de higiene personal.
- Valorar los diferentes recursos utilizados.
- Compromiso y responsabilidad en la realización de tareas individuales y grupales.

Del análisis de estos contenidos se puede deducir que promueven fomentar capacidades personales y sociales, las que tienen que ver con el ser en sí mismo y con los otros, para la convivencia en la vida comunitaria. Los que tienen relación con el enfoque pedagógico-humanista de la Educación Física y el pensamiento epistemológico crítico radical de las ciencias sociales, el que se manifiesta en la enseñanza de contenidos con intencionalidad para crear conciencia en los estudiantes sobre como construyen sus propios valores y pueden reflexionar sobre ellos.

Así mismo se señalan algunas actividades en forma general, sin especificar para que Ciclo o año de cursada en particular está referido. Entre ellas se mencionan:

Sondeos de conocimientos previos, recuperación de saberes a través de preguntas orientadoras, de escritura, utilización de netbook para investigación de contenidos del área, lectura e interpretación de reglamentación y registro de carpeta, presentación de informes y trabajos de investigación, resolución de situaciones problemas de forma individual y grupal.

Estas actividades prestan atención a las historias singulares de los estudiantes en su relación con los deportes, por lo que tienen que ver con el aprendizaje significativo y la actuación orientadora del docente. Por otro lado, el proceso de búsqueda de información a través de la investigación utilizando tecnología de la época, permite el desarrollo de habilidades cognitivas y prácticas, al mismo tiempo que promueve la socialización entre pares. Estas actividades tienen un enfoque centrado en el paradigma pedagógico-humanista de la Educación Física, el que se manifiesta en el estilo de enseñanza que se propone, donde se menciona la resolución de problemas y el descubrimiento guiado como procedimiento para enseñar y aprender interactivamente. También subyace una concepción epistemológica crítica de la relación teoría práctica, la que se expresa en la manifestación de búsqueda e interpretación de conocimientos propios del campo disciplinar, donde la teoría y la práctica aparecen dialécticamente relacionadas.

Otro componente considerado son los recursos didácticos, entre los que se señalan: “Conos, pelotas, netbook, tizas, aros, sogas, reglamentos y material bibliográfico, vallas, silbato”. Estos materiales deportivos estaban en buenas condiciones en el momento de la

observación realizada a las actuaciones del docente, lo que facilitaron una dinámica particular a las clases.

También se establecen “Los criterios y actividades de evaluación”, entre los que se mencionan:

Lectura y comprensión de reglamentaciones deportivas a través de la comprensión. Interpretación de consignas, textos o situaciones problemáticas. Reconocimiento teórico y aplicación en la práctica. Utilización de un vocabulario disciplinar adecuado. Participación activa demostrando esfuerzo y sentido de ubicación en las clases. Asistencia, puntualidad y presentación adecuada a clase. Grado de participación, colaboración y esfuerzo individual. Ejecución técnica de los fundamentos individuales y tácticas deportivas. Compromiso y responsabilidad en la presentación de documentaciones y certificados de buena salud pertinentes para Educación Física.

En relación a estos criterios de evaluación, se puede decir que en ellos se manifiestan algunos procesos cognitivos y prácticos que están relacionados entre sí y que se manifiestan en la práctica en acción muchas veces como un todo, como, por ejemplo: cuando los estudiantes juegan un partido o juego deportivo, por lo que responden al paradigma pedagógico humanista de Educación Física. Por otro lado, también se manifiesta aspectos relacionados con el paradigma biológico-mecanicista o deportivista, cuando uno de los criterios pone el acento en la ejecución técnica como prioridad. Esto no significa que la técnica no ocupe un lugar entre los criterios, sino considerar que su aprendizaje constituye procesos complejos, tal como lo señalan Díaz Otañez (1.982) y Hegedüs (1.984), que requiere de un largo tiempo de ejercitación constante hasta lograrla y donde se relaciona la enseñanza de la acción motora con lo cognitivo, más precisamente con el análisis de los movimientos, posturas específicas y gestos corporales, lo que la periodización de la Educación Física escolar tiene muchas veces dificultades para ofrecer. Por otro lado, la ejecución técnica en la enseñanza del deporte escolar debe responder a las singularidades de cada estudiante y al proceso realizado en las clases. Estas aclaraciones con respecto al criterio, como se expresó más arriba, no significan que no debe ser considerado, al contrario, la ejecución técnica de los fundamentos, gestos deportivos y posturas específicas cobran relevancia en esta disciplina pedagógica, como el conocimiento de las operaciones básicas lo hacen en Matemáticas o el respeto por los signos de acentuación, ortografía y uso adecuado de los verbos, lo hacen en Lengua y Literatura.

En otro apartado en cuanto a la evaluación, se diferencian las etapas de diagnóstico y de proceso. En la de diagnóstico se resalta la importancia de conocer los saberes y condiciones previas de los alumnos. Mientras que en la de proceso, se mezclan instrumentos como, por ejemplo: planillas de seguimientos y observación directa con el único criterio que

se menciona en este apartado y que hace referencia al desempeño en las tareas prácticas y deportivas.

Con respecto a este apartado, el momento del diagnóstico cobra importancia porque permite conocer los diferentes puntos de partida de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y da información para la formulación de los objetivos posibles de ser alcanzados. Tiene que ver con el aprendizaje socio histórico que propone Vigotsky (1.973), cuando menciona la zona de desarrollo próximo, en la que diferencia la zona de desarrollo real de la zona de desarrollo potencial, para distinguir el punto de partida y el punto de llegada, recorrido que los estudiantes pueden hacerlo con ayuda del docente o de pares más avanzados, respetando los tiempos personales. En relación a la evaluación de proceso, también cobra importancia porque permite al docente reconocer cuando cambiar de rumbo en la enseñanza si fuera necesario. Esto será posible si los instrumentos presentados en esta ocasión consideran los registros cualitativos y fundamentados de las decisiones que toma el docente y que contempla a todos los contenidos expresados más arriba, lo que trasciende actuaciones meramente instrumentales.

Por último, se presenta la bibliografía utilizada, la que tiene relación exclusiva con la didáctica específica del campo disciplinar, lo que demuestra ausencia de propuestas que la trasciendan o que se ubiquen en la frontera de otros campos disciplinares, para que favorezcan el tratamiento de los contenidos a enseñar desde la interdisciplinariedad.

4.10. El Proyecto Curricular del profesor de la escuela N° 30

El Proyecto Curricular de Educación Física que a continuación se describe y analiza, es del profesor que constituye el caso de Carlos. El documento no cuenta con páginas, por lo que las citas textuales se presentan solamente entre comillas. En él se tiene en cuenta sus componentes y las concepciones de enseñanza, aprendizaje, cuerpo, juego, deporte, acción motriz y sujeto, los que están explícitos y no explícitos, pero que se desprenden de la lectura.

El proyecto cuenta con una portada en la que se especifica que es la propuesta disciplinar anual de la escuela para el Ciclo Básico. Incluye una fundamentación donde se destaca la selección de contenidos como consecuencia de un proceso de evaluación de diagnóstico y reconocimiento de saberes previos. Los mismos están referidos con el conocimiento y uso del espacio, el cuerpo en relación con los elementos de usos en las prácticas y las acciones deportivas en forma de juego con complejidad creciente.

Se señala también los deportes que se proponen, entre los que se diferencian el atletismo, voleibol, gimnasia, hándbol y fútbol de sala, con contenidos prácticos y teóricos de cada uno de ellos, los que suponen una relación conceptual entre estos dos últimos términos. Por otro lado, se hace referencia a las prácticas de juegos recreativos de variadas acciones motoras con propósito de socialización y la generación de actitudes de cooperación. Se justifica la selección de los deportes en el diagnóstico inicial realizado y en la posibilidad de que los mismos pueden colaborar en la formación integral de los estudiantes, lo que significa la consideración de las dimensiones motoras, cognitivas y socio afectivas de los jóvenes, ya que responden a las demandas de ellos y ofrecen la posibilidad de fomentar el desarrollo de la intuición, fuerza, ritmo, habilidad, resistencia, reflejos, actitudes lúdicas, respeto por las normas, por sí mismos y por los otros.

Se complementan la enseñanza de los deportes y juegos deportivos con propuestas de contenidos vinculados con la salud, como, por ejemplo: alimentación, beneficios de los ejercicios físicos y las buenas posturas corporales para la conservación de un funcionamiento orgánico, los que favorecen llevar una vida saludable, los que tienen que ver con la vida cotidiana de los sujetos singulares. Se expresa la importancia de acciones articuladas con otras áreas del currículo en fechas institucionalmente establecidas como, por ejemplo, el mes del estudiante, aniversario de la escuela y jornadas de reflexión institucional, con propósitos de mejorar el proceso educativo de los estudiantes.

Del análisis de la fundamentación del proyecto se deduce que en la selección de los contenidos a enseñar y aprender, el docente tiene en cuenta los conocimientos e historia personales de los estudiantes en relación con los deportes, lo que implica la consideración del aprendizaje significativo, el que está relacionado con la propuesta de Ausubel, fundamentalmente el que hace referencia a la significatividad lógica, porque permite iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde lo que los estudiantes saben o están familiarizados. Por otro lado, considera que la enseñanza de los deportes es compleja y que se necesita avanzar progresivamente ya que la misma comprende la combinación simultáneamente del uso del espacio, el conocimiento del cuerpo y sus posibilidades, como así también la incorporación de los elementos deportivos durante las actividades, los que se caracterizan por ser acciones complejas.

También se manifiesta la enseñanza del deporte institucionalizado, el que se destaca por sus reglas universalmente validas y sin posibilidades de modificación, como así también los juegos deportivos y otras propuestas en forma jugada de variadas acciones motoras en la que las reglas las ponen los que juegan. Ellos tienen el propósito de fomentar las capacidades

sociales, cognitivas, motoras, afectivas, como así también, otras capacidades propias del campo disciplinar.

Además, se infiere que existe en la propuesta una relación que existió y existe entre los contenidos de Educación Física con la conservación y mantenimiento de la salud, como así también, las acciones de interdisciplinariedad con otros espacios curriculares, las que son significativas y construyen sentidos siempre y cuando en el proceso de enseñanza, el docente actué en la frontera del propio campo disciplinar para relacionarse con otros espacios curriculares. Por lo que se puede afirmar que, en la fundamentación del proyecto, se entreteje el paradigma biológico-mecanicista o deportivista con el pedagógico-humanista de la Educación Física, pues si bien, se manifiestan conceptos con sustentos teóricos en las ciencias naturales, también hay espacios para trabajar con otros y acordar actuaciones particulares, lo que tiene que ver con un posicionamiento en las ciencias sociales.

Seguidamente se mencionan los objetivos, los que a continuación se detallan.

- Reconocer y utilizar las posiciones posturales como elementos de cuidado de la salud, adaptándolos a las necesidades de su biomecánica y condición corporal.
- Adecuar sus posturas a los sentidos que implican los movimientos operatorios expresivos y comunicativos.
- Utilizar esquemas tácticos, posturales y motores; códigos de expresión, comunicación acorde con las lógicas de las actividades corporales, juegos y deportes.
- Realizar actividades y trabajos relacionados con las prácticas corporales y motrices, lúdicas, deportivas, en la naturaleza y al aire libre.
- Emplear con soltura técnicas generales y específicas de movimientos en la ejecución y creación de respuestas motrices, actividades gimnásticas y deportivas.

De los objetivos formulados para el Ciclo Básico se puede manifestar que los mismos responden mayormente a un enfoque biológico o deportivista de la Educación Física, los que se expresan en acciones o procedimientos centrados con supremacía en la dimensión biológica y motora del sujeto y que están señaladas en términos de utilizar, adecuar, realizar, adaptar, emplear, biomecánica, salud, técnica, entre otros, los que suponen pero no están explicitados procesos cognitivos y afectivos previos que necesitan ser considerados. Al mismo tiempo tiene relación con el pensamiento racionalista y técnico de las ciencias sociales, el que se caracteriza por la repetición mecánica de los ejercicios y su consideración técnica. Además, se insinúa el concepto movimiento como creación, expresión y comunicación, los que son manifestaciones propias de la perspectiva pedagógica-humanista de la Educación Física, quien percibe al cuerpo en acción como lenguaje de comunicación. Esta mirada tiene sustentos en la corriente epistemológica del pensamiento humanista o

reconceptualista, el que se manifiesta cuando en el proceso de enseñanza y aprendizaje se facilita al estudiante a comprometerse con una actuación más activa en lo que realiza, lo que significa un sujeto disponible para la acción.

Luego se expresan las capacidades a trabajar con los estudiantes y para ello se menciona a la Resolución N° 314/12 del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa, dicho documento propone poner el foco de atención en la comprensión lectora, producción escrita, el trabajo con otros y la resolución de problemas.

A continuación, se expresan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la asignatura para Primero, Segundo y Tercer año, pero aquí sólo se señalarán los dirigidos a Segundo año de todas las divisiones, pues entre ellos se encuentran los estudiantes de la Primera y Segunda división, quienes integran el grupo deportivo del profesor Carlos.

Contenidos conceptuales:

- Las reglas. El propio juego en el juego con otros. Valorar las normas y el juego limpio.
- Los juegos motores: habilidades y destrezas para la resolución de problemas en el juego. El comportamiento lúdico. La relación entre el éxito y el fracaso.
- Fundamentos técnicos y reglamentarios del deporte. Habilidades, destrezas, tácticas y estrategias para la resolución de situaciones de enseñanza-aprendizaje en el juego.
- Condiciones físicas: capacidades motoras en función de un mejor rendimiento deportivo.
- La relación entre la táctica, la técnica y las estrategias específicas.
- Hándbol, fundamentos del deporte: pases, recepción (mecánica y técnica), lanzamiento al arco (mecánica y técnica). El arquero, características generales. Juego recreativo, pre deportivos y formal. Reglas básicas del juego.
- Fútbol de sala, sus fundamentos: pase y recepción (mecánica y técnica), remate de corta y larga distancia, planteo táctico defensivo y ofensivo. Juego recreativo, pre deportivos y formal. Reglas de juego.
- Atletismo: la carrera de velocidad, resistencia. Tacos de partida. Líneas de partida y llegada. Voces de mando.
- La Educación Física y la salud. El aporte de la actividad física hacia la salud. Torneos intergrupos, intergrupos e intercolegiales.

En estos contenidos conceptuales se entreteteje la perspectiva de la Educación Física biológico-mecanicista o deportivista con el pedagógico humanista. La primera se ve manifestada cuando se define los deportes con su estructura formal a enseñar, según García Eiroá (2.000), la que se caracteriza principalmente por sus reglas institucionalizadas. También siguiendo esta perspectiva se percibe la enseñanza de la mecánica y técnica de los fundamentos de cada deporte, la búsqueda del rendimiento en términos deportivos y la

participación en las competencias deportivas intercolegiales, de las que participan, por lógica deportiva, los estudiantes seleccionados o considerados los mejores para representar a sus pares o a la escuela, con deseos de obtener una determinada clasificación, los que son propios de las prácticas en los clubes deportivos. Esto no significa que la competencia en la enseñanza de los deportes escolares sea negativa, al contrario, según De la Rica González (1.993) ella forma parte de su enseñanza porque está implícita en ella en todas las edades cuando se enseña deportes, y a lo que García Eiroá agrega que debe contemplar la superación personal inmersa en un reglamento adecuado institucionalmente. Esta perspectiva deportivista tiene relación con el pensamiento epistemológico racionalista y técnico de las ciencias sociales, donde la enseñanza de los juegos y deportes se caracterizan por la observación atenta y la experimentación repetitiva de los ejercicios por parte de los estudiantes para la correcta ejecución técnica de los fundamentos deportivos, y donde la diversidad de posibilidades, intereses y habilidades no son considerados, por lo que el rendimiento objetivo y medible, permite la clasificación de los mejores para la participación de los diferentes eventos deportivos.

La segunda perspectiva se manifiesta en la enseñanza de juegos deportivos, de las que pueden participar todos los estudiantes mediante reglas acordadas por ellos mismos, en el juego con otros, en la propuesta de valores deportivos, los que trascienden al deporte mismo, en resolver problemas en acciones concretas en los juegos y los deportes mediante el desarrollo del pensamiento táctico y creación de estrategias propias de situaciones de contraposición, entre otras. Esta perspectiva se relaciona con el enfoque epistemológico del pensamiento humanista o reconceptualista y el crítico radical de las ciencias sociales. Con el primero, porque la enseñanza de los juegos y deportes, siguiendo a Pérez Gómez (1.996) puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos. Con el segundo, porque la enseñanza de los juegos y deportes debido a su estructura funcional, tienen la intención e interés en crear espacios para que los estudiantes puedan resolver problemas mediante diversidad de estrategias en situaciones de contraposición, lo que permite tomar decisiones rápidas e imprevistas en la propia acción.

Contenidos procedimentales:

- Manipulación y ambientación a elementos de trabajo.
- Imaginación y ejecución de movimientos globales y segmentarios con objetos diferentes.
- Ejercitación de esquemas motores y técnicas de movimientos específicos.
- Exploración de esquemas posturales básicos.

- Análisis de las lógicas de los juegos y los deportes.
- Análisis de las diferentes manifestaciones del deporte en nuestra sociedad.
- Organización de formas de vida y actividades en la naturaleza y al aire libre.
- Ejecución de configuraciones de movimientos que favorezcan el conocimiento y desarrollo personal.
- Ejecución de formas de movimientos que favorezcan la integración grupal.
- Organización de grupos de trabajos para la construcción de ejercicios físicos.
- Observación y corrección de formas de movimientos que favorezcan la alineación postural.
- Construcción y ejecución de juegos grupales y por equipos, que favorezcan la integración.

De los contenidos procedimentales señalados se puede percibir que el docente propone situaciones propias del campo disciplinar que también son utilizados en otros espacios curriculares y que invitan a la acción y a la toma de decisiones por parte de los estudiantes, los que se manifiestan en dos niveles. En el primero de ellos se puede diferenciar una primera aproximación a la acción mediante la exploración, manipulación y la ambientación en el uso de los materiales didácticos utilizados en la clase. En el segundo, se puede mencionar la construcción y organización de grupos de trabajos, ejecución de configuraciones de movimientos, entre los que se indica la técnica específica de ellos, como así también su corrección. Por otro lado, se nota que se pone en acción procesos cognitivos relacionados con los juegos deportivos y deportes institucionalizados, los que están dirigidos a fomentar la imaginación, como así también, procesos de identificación y análisis.

De esto se puede inferir que los contenidos procedimentales consideran los conocimientos previos de los estudiantes y fomentan el trabajo con otros, los que tienen que ver con el aprendizaje significativo. También se percibe el dispositivo de intervención docente fomentando el trabajo grupal, el que es propio del juego deportivo y los deportes institucionalizados, los que favorecen la sociabilidad, la tolerancia y el trabajo cooperativo, valores que trascienden a la Educación Física y a la vida en la escuela. Por otro lado, siguiendo a Souto (2.004) se puede decir, que el dispositivo grupal puede generar en los estudiantes el desarrollo de la habilidad en la escucha atenta, el dialogo interactivo entre los integrantes y resolver situaciones planteadas desde el análisis, tal como se propone en los contenidos procedimentales señalados. Desde estas expresiones se puede decir que los contenidos están comprendidos en el enfoque de la Educación Física pedagógica-humanista, porque considera al sujeto desde la perspectiva de la corporeidad, el que entiende que el estudiante al entrar en acción en las clases en esta disciplina pedagógica piensa, reflexiona, toma decisiones, experimenta situaciones particulares e irrepetibles. También subyacen rasgos del enfoque epistemológico vinculado con el pensamiento humanista o reconceptualista y crítico radical de las ciencias sociales, porque los trabajos grupales y los

procesos cognitivos sugeridos, favorecen a los estudiantes potenciar las habilidades comunicativas, la interacción, la relación a través del lenguaje, tanto de gestos y posturas corporales, las que son propias de la acción motora, entre otros.

Contenidos actitudinales:

- Confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas motores.
- Valoración del trabajo colaborativo.
- Respeto por la condición de higiene y seguridad en la práctica de actividades motrices.
- Disfrute de las actividades corporales y en contacto con la naturaleza.
- Respeto por las pruebas y honestidad para juzgar actuaciones y resultados.
- Desarrollo personal: disposición para acordar y respetar reglas para intercambios comunicativos, para resolución de problemas, para la investigación y para los juegos.
- Desarrollo socio-comunitario: valoración del trabajo cooperativo y la toma de responsabilidad para lograr un objetivo común.

De estos contenidos se puede concluir que los mismos están dirigidos al desarrollo personal y social de los sujetos. El primero está relacionado con el conocimiento que los estudiantes pueden tener de ellos mismos, lo que favorece la confianza, la autoestima, el reconocimiento de sí mismos y el respeto por las reglas. El segundo, se ve expresado en el fomento del trabajo colaborativo, cooperativo, en los intercambios comunicativos, en los momentos para acordar reglas y el cuidado del ambiente natural. Estos contenidos están dirigidos a favorecer la convivencia cotidiana en una sociedad democrática, lo que trasciende el propio campo disciplinar.

A continuación, se presenta la metodología de trabajo, en donde se manifiesta que las actividades que se propongan, serán realizadas individualmente para experimentar la ejecución de los fundamentos y el manejo de los materiales deportivos. Luego se proponen actuaciones en parejas y en grupos, algunas de las cuales están relacionadas con tareas sobre temas de la salud, investigación y análisis de textos asignados a cada grupo.

De estas expresiones relacionadas con lo metodológico se puede inferir que el docente ofrece diferentes formas de agrupamientos en la clase. La individual está relacionada con la enseñanza de los fundamentos y se deja entender que tiene que ver con la repetición de los ejercicios para mejorar la ejecución técnica de los mismos, los que luego serán puestos en acción en los trabajos en parejas y grupales, por lo que la secuenciación y coordinación individual y grupal es de importancia. En ellos, el estilo de enseñanza que subyace, siguiendo a Chinchilla Minguet (2.000) es el de mando directo o instrucción directa y reproducción de modelo, propios del enfoque deportivista y el de resolución de problemas, propio del enfoque pedagógico-humanista de la Educación Física.

También se hace referencia a los recursos que se utilizan. Entre ellos se mencionan al espacio del polideportivo, a los patios adyacentes con piso de cemento y tierra. En relación a los materiales didácticos se señala a las pelotas de básquetbol, hándbol, fútbol, elementos de atletismo, aros y sogas. En cuanto a los métodos didácticos a poner en práctica se propone el de resolución de problemas, descubrimiento libre y guiado y asignación de tareas. Todos ellos sugeridos por Chinchilla Minguet para la enseñanza en el paradigma pedagógico-humanista de la Educación Física

Luego se presenta la evaluación y se establecen criterios e instrumentos. Entre los criterios se manifiestan: participación en clase, relación con los pares y docentes, cumplimiento de las normas de convivencia, respeto ante las competencias con los pares, respeto ante la opinión y los tiempos de trabajo de los pares, integración al grupo de trabajo, responsabilidad, cumplimiento de las tareas asignadas y asistencias a clases. Del análisis de estos criterios se deduce que los mismos están referidos exclusivamente a los contenidos actitudinales, los que permiten valorar las capacidades personales y sociales los que a su vez tienen que ver con lo afectivo, el ser en sí y el ser con los otros.

Entre los instrumentos se perciben pruebas prácticas de ejecución de fundamentos, de técnicas y gestos deportivos individual y colectivo. Prueba escrita de los reglamentos y conceptos básicos de capacidades físicas y otros relacionados con los contenidos trabajados. Presentación de carpeta con trabajos prácticos y en forma oral con afiches, mapas conceptuales, por último, la observación directa y la lista de control.

Al final se menciona la bibliografía, entre las que se destacan los reglamentos de los deportes hándbol y básquetbol y otros relacionados con la didáctica especial de la Educación Física y el cuidado de la salud.

De los instrumentos se infiere que los mismos están dirigidos a las valoraciones de las habilidades prácticas individuales y colectivas en acción, como así también las cognitivas. Por otro lado, la lista de control señalada, de acuerdo a cómo y en qué momento se lo utilice, puede tener un componente relacionado con el ejercicio del control y poder por parte del docente.

De ellos se deducen que las prácticas de enseñanza de los deportes tienden a utilizar los reglamentos institucionalizados, a los que García Eiroá (2.000), los menciona como componentes de la estructura formal y funcional de los deportes.

En cuanto a la bibliografía, las mismas son propias del campo disciplinar y los relacionados con la conservación y mantenimiento de la salud, los que demuestran escasa relación interdisciplinaria con otros campos de conocimientos.

4.11. El Proyecto Curricular del profesor de la escuela N° 67

El Proyecto Curricular de Educación Física que a continuación se describe y analiza, es del profesor que constituyó el caso de Brian. El documento no cuenta con páginas señaladas, por lo que las citas textuales se presentan sólo entre comillas. En él se tiene en cuenta sus componentes y concepciones de enseñanza, aprendizaje, cuerpo, juego, deporte, evaluación, acción motriz y sujeto, entre otros, las que están explícitas y no explícitas, pero que se desprenden de la lectura.

El proyecto cuenta con una carátula en donde se percibe el número de la escuela y su nombre, la disciplina pedagógica a la que pertenece, los años del Ciclo Básico a los cuales está dirigido, el nombre y apellido del profesor. Cuenta con una fundamentación que contempla al sujeto como una totalidad, el que se relaciona con su propio cuerpo y su propio movimiento, los que tienen significación en la construcción de la identidad del estudiante. También se deja percibir la idea de una sociedad exigente y compleja, cuyos habitantes necesitan de la actividad física como medio de prevención de enfermedades y del stress, para favorecer con ellos una mejor calidad de vida. Se ofrece a los alumnos la posibilidad de poder alcanzar los conocimientos básicos que propone la Educación Física, a través de actividades que respondan a los intereses, habilidades y etapas del desarrollo personal. Como así también, incentivar el gusto por las actividades motoras relacionadas con lo cognitivo para que puedan ejercitar en el ámbito formal o no formal.

Del análisis de este apartado se infiere la presencia de una concepción de sujeto visto como totalidad, es decir, que lo contempla desde la dimensión motora, cognitiva y afectiva, por lo que está referida a un estudiante que actúa, piensa, toma decisiones, se emociona y construye permanentemente, las que son características propias del cuerpo entendido como corporeidad. También, se respeta en la enseñanza de los contenidos el crecimiento y desarrollo personal de ese sujeto atendiendo a su singularidad. Además, sugiere la promoción de ejercicios físicos para favorecer una mejor calidad de vida en una sociedad compleja, al mismo tiempo que incierta y dinámica. Por lo que tiene que ver con el enfoque de la Educación Física pedagógico-humanista.

Luego hace referencia a las características de algunos de los contenidos que se proponen en el espacio curricular, los que están centrados en las configuraciones de movimientos relacionados con la gimnasia y los deportes. Con respecto a la gimnasia se señala a las habilidades motrices básicas y sus combinaciones y el entrenamiento de las

capacidades condicionales. En cuanto a los deportes, se menciona a la práctica del básquetbol, voleibol, hándbol, fútbol y natación.

De las configuraciones señaladas se deduce que en los contenidos de la gimnasia se proponen acciones motoras que requieren de una secuenciación y coordinación de complejidad creciente en las habilidades básicas motoras y el entrenamiento de la resistencia, fuerza, velocidad y la coordinación, ya mencionada. Este concepto de entrenamiento, deja entender que las propuestas están relacionadas con la búsqueda de objetivos observables y medibles, propios de la concepción de la Educación Física deportivista. Al mismo tiempo, los deportes señalados, también siguen la misma perspectiva, pues, así como están manifestados, se rigen por las reglas institucionalizadas, las que no se pueden modificar, por lo que se puede interpretar que están dirigidas a un grupo reducido de alumnos, quienes son los más hábiles y los que pueden ser seleccionados para participar en las competencias deportivas intercolegiales.

A continuación, se expresan algunos contenidos actitudinales transversales que son considerados como necesarios para ser trabajados por todas las áreas curriculares, entre los que se mencionan la aceptación, perseverancia, honestidad y los contenidos de educación sexual integral, los que permiten fomentar una toma de conciencia y actitud crítica para el cuidado del propio cuerpo y las relaciones interpersonales.

Luego se mencionan las expectativas de logros para el Ciclo Básico, entre los que se destacan las siguientes:

- Identificar los procedimientos más apropiados a cada práctica de acuerdo con las situaciones en que se realicen: en forma recreativa, competitiva o como entrenamiento para la salud.
- Distribuir y utilizar convenientemente el tiempo de trabajo y de ocio en función de las necesidades, interactuando positivamente en tareas grupales de proyectos, gestión, organización y ejecución en situaciones de convivencia.
- Emplear técnicas grupales y específicas de movimiento en la ejecución y creación de respuestas motrices operatorias y expresivas con soltura y economía de esfuerzo.
- Prevenir problemas relacionados con la salud general y sexual, identificando y ejercitando diferentes prácticas de actividades físicas valorando su papel en relación al mejoramiento de la salud y calidad de vida.
- Actuar con autonomía, responsabilidad y sentido social en la práctica de actividades corporales, motrices, lúdicas, gimnásticas y deportivas.
- Promover la igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

De estas expectativas de logros se puede concluir que las mismas están direccionadas al desarrollo de capacidades prácticas y cognitivas para la acción, en donde se entretujan perspectivas de la Educación Física deportivista, la que se manifiesta en las propuestas en

términos de competencias y la pedagógica-humanista, que se expresa en la acción motora para fomentar la autonomía, el buen trato e igualdad de género, entre otros. Al mismo tiempo se puede decir que se corresponden con el enfoque epistemológico del pensamiento racionalista y técnico, el que se manifiesta en planificar las acciones motoras y sus técnicas de ejecución concreta para ponerlas en práctica; y el humanista o reconceptualista, el que se expresa, siguiendo a Benejam (1.997), en la generación de espacios y propuestas motivantes para ejercitar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Luego se mencionan los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y las actividades de aprendizajes para cada uno de los años que conforman el Ciclo Básico. Pero al ser el grupo deportivo de tercer año al que hace referencia el profesor que conforma el caso de Brian, en este trabajo sólo se describe la propuesta del proyecto para este grupo deportivo. El mismo es el que a continuación se presenta.

Contenidos conceptuales:

- Habilidades y destrezas para la resolución de problemas en el juego. La relación entre el éxito y el fracaso.
- Las reglas. Valorar las normas y el juego limpio.
- Fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes.
- Entrenamiento de las capacidades condicionales y orgánicas. Resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad, coordinación.
- Las actividades deportivas, la salud y la calidad de vida.
- Los deportes: voleibol, básquetbol, hándbol, fútbol, natación. Fundamentos básicos, deslizamientos de los cuatro estilos de nado. Técnicas del estilo crawl y pecho. Entrada de cabeza. Sub acuático.
- Trabajo de investigación.

De estos contenidos se infiere que los mismos están relacionados con el aprendizaje de los deportes institucionalizados con mayor énfasis, los que se manifiestan en la prioridad de la enseñanza de la estructura formal de los deportes centrada en los reglamentos. Al mismo tiempo pone acento en el entrenamiento y la técnica, sin especificar a qué aspecto de la enseñanza de la técnica se refiere, por lo que al decir de Giralde (1.998) exalta la búsqueda de resultados, los que son expresados en el rendimiento físico, con propósitos de seleccionar. Además, se expresan los conceptos de éxito y fracaso, propios de la mirada eficientista. Estas expresiones tienen una impronta positivista, la que está vinculada con el enfoque epistemológico proveniente del pensamiento racionalista y técnico, los que según Grundy (1.998) permite a las personas comprender desde la observación, experiencia y razonamiento. También tienen que ver con el enfoque biológico mecanicista y deportivista de la Educación Física.

Contenidos procedimentales:

- Experimentación de juegos y deportes. Incorporación de técnicas y gestos propios de cada fundamento deportivo.
- Organización y aplicación de reglas y estrategias en juegos pre-deportivos y deportes.
- Distribución de roles, funciones y posiciones de los diferentes deportes.
- Práctica de formas de entrenamiento de las capacidades condicionales y orgánicas.
- Análisis de los beneficios y perjuicios de las distintas formas de prácticas deportivas en relación con lo social y la calidad de vida.
- Elaboración de esquemas tácticos y estrategias deportivas.
- Ejecución de los fundamentos de los deportes técnicamente correctos.
- Presentación de trabajos de investigación.

Con respecto a estos contenidos procedimentales, se puede deducir que siguen la misma perspectiva que los conceptuales, pues si bien, los estudiantes pueden experimentar el juego deportivo y el ejercicio de pensamiento táctico, se pone más importancia a la estructura formal y funcional de los deportes, el que se ve expresado en el entrenamiento y técnica de las capacidades físicas y de los gestos específicos de los fundamentos deportivos. También, deja suponer que los trabajos de investigación están relacionados con los deportes enseñados, los que favorecen la búsqueda de información y el análisis de los mismos.

Contenidos actitudinales:

- Respetarse y compartir mutuamente con sus pares mejorando sus relaciones interpersonales.
- Conocerse y valorarse a sí mismos y a las propias posibilidades.
- Conciencia de la importancia del cuidado de la salud para una mejor calidad de vida.
- Disposición para acordar, respetar y aceptar las reglas.
- Dominio de la tolerancia y serenidad durante la competencia en la derrota y en la victoria.
- Perseverancia en la búsqueda de la eficiencia motriz.

De estos contenidos actitudinales se pueden inferir, que los mismos favorecen el aprendizaje y la enseñanza de las habilidades personales y sociales, los que tienen que ver con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios relacionados con las prácticas corporales referidas a la disponibilidad de sí mismo y en interacción con otros.

Entre las actividades de aprendizajes, se mencionan las siguientes:

- Habilidades locomotrices: caminar, trotar, correr, saltar, transportar.
- Ejercicios de respiración, flexibilidad, fuerza, resistencia, velocidad.
- Ejercicios individuales, en parejas y pequeños grupos.
- Circuitos físicos, trabajos en olas, driles de los fundamentos deportivos.
- Hándbol. Fundamentos individuales: pases, recepción, dribling, lanzamientos, ritmo de tres tiempos. Fundamentos colectivos: ataque y contraataque. Salida simple. Defensa: 6-0. 5-1. 4-2. Reglamento.

- Fútbol: pases, recepción, transporte, saque lateral, tiro de esquina, Remate con pelota detenida, penales. Técnica de cabeceo. Sistema ofensivo y defensivo. Reglamento.
- Básquetbol: pases, recepción, dribling, lanzamientos, ritmo de dos tiempos, sistemas defensivos y ofensivos. Posición en la cancha, roles y funciones. Reglamento.

De estas actividades de aprendizaje se deduce, que las mismas tienen que ver con acciones motoras y deportivas, las que suponen la intervención de procesos cognitivos no explicitados, sin lograr trascender el campo disciplinar. Además, se perciben procesos de enseñanza que contemplan dispositivos de intervención relacionados con actuaciones individuales y grupales, los que permiten el desarrollo del pensamiento táctico individual y colectivo.

A continuación, se mencionan los recursos materiales que se van a utilizar, entre los que se señalan pelotas, red, sogas, revistas, reglamentos, equipo de música, internet. Los recursos metodológicos, entre los que se observan la asignación de tareas y resolución de problemas y por último la bibliografía, entre las que se destacan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, el lineamiento curricular de la provincia de Formosa y los de Educación Sexual Integral.

De este apartado se infiere que los recursos materiales utilizados por el docente son propios del campo disciplinar para la acción motora y deportiva, como así también el uso de dispositivos tecnológicos de actualidad. En cuanto a lo metodológico, se utilizan estilos de enseñanza que permiten el desarrollo de habilidades motoras y cognitivas que favorecen la escucha, el análisis, la diferenciación, la cooperación, la negociación y la toma de decisiones para la actuación. Además, los recursos bibliográficos son los que establecen los lineamientos generales para las prácticas de la enseñanza en el campo disciplinar y se deja percibir actuaciones interdisciplinarias relacionadas con conocimientos de género, sexualidad y salud.

Seguidamente se establecen los criterios, indicadores e instrumentos de evaluación, los que se expresan en el siguiente esquema:

Criterios	Indicadores	Instrumentos
Conducta	Respeto por normas de convivencia. Relaciones interpersonales. Vocabulario.	Observación Lista de control
Asistencia	Mínimo 60%	Lista de control
Participación	Esfuerzo personal. Respeto por las consignas. Predisposición para el trabajo.	Observación Lista de control
Responsabilidad	Presentación personal (uniforme).	Observación

	Puntualidad Presentación trabajos de investigación Cuidado de materiales e instalaciones	Lista de control
Respeto	Autocontrol-Tolerancia. Respeto por las diferencias psicofísicas y motrices. Expresión verbal y gestual.	Observación Lista de control
Fundamentos teóricos	Reglamento deportivo. Mundiales de diferentes deportes. Glosario: vocabulario técnico. Conocimiento de la anatomía general. La entrada en calor: sus beneficios. Diferencia entre juego y deporte. Alimentación saludable	Observación Lista de control Producción escrita.
Rendimiento	Resistencia aeróbica. Ejercicios de diferentes grupos musculares.	Lista de control

De los criterios e indicadores señalados se deduce que ellos están dirigidos a valorar cualidades y capacidades individuales y sociales entre los que se expresan algunos contenidos actitudinales y conceptuales en términos cualitativos y cuantitativos, mientras que los procedimentales están relacionados con el rendimiento físico, propios de los objetivos vinculados con lo observable y medible, lo que tiene que ver con la perspectiva cuantitativa. En tanto los instrumentos están relacionados con la observación y la lista de control, dejan hipotetizar la idea del control y relación de poder entre el docente y los estudiantes. Pues, si bien son útiles para realizar registros cualitativos, no están explicitados de tal modo en este apartado. Sin embargo, la producción escrita puede permitir realizar procesos cognitivos que permitan identificar palabras o conceptos claves, al mismo tiempo que se los diferencia, relacionan y analizan, además permite trascender el propio campo disciplinar, relacionándolo con otros contenidos proveniente de las ciencias sociales, más precisamente de la historia, geografía, economía y política, entre otros.

4.12. El Proyecto Curricular de la profesora de la escuela N° 67

El Proyecto Curricular de Educación Física que a continuación se describe y analiza es de la profesora que constituyó el caso de Diana. El documento no cuenta con páginas señaladas, por lo que las citas textuales se presentarán solamente entre comillas. En él se

tendrá en cuenta sus componentes y concepciones de enseñanza, aprendizaje, cuerpo, juego, deporte, evaluación, acción motriz y sujeto, entre otros, los que están explícitos y no explícitos, pero que se desprenden de la lectura.

El proyecto cuenta con una carátula en donde se nombra la disciplina pedagógica a la que corresponde, el Ciclo Orientado al cual pertenece, el nombre de la profesora y el año de la propuesta. A continuación, se presenta la fundamentación del proyecto, en el que se diferencian conceptualmente a la concepción biológica mecanicista y la pedagógica-humanista de la Educación Física. Fundamenta esta última línea de pensamiento con la función que cumple esta disciplina pedagógica en la escuela, señalando la formación integral de los sujetos para que puedan tener una mejor calidad de vida. También se mencionan los lineamientos generales sobre los cuales se asienta la propuesta, entre las que se destacan la capacidad básica para disponer del cuerpo en cualquier situación de aprendizaje, para conocer y conocerse, para expresarse y comunicarse. En cuanto a la capacidad lúdica, hace mención a la disponibilidad para jugar, elegir, inventar y acordar reglas de juegos.

De la fundamentación se deduce que la propuesta pedagógica se apoya en el paradigma pedagógico-humanista de la Educación Física, pues la concepción de sujeto, que aquí se expresa contempla a éste como una totalidad, es decir, desde las dimensiones motora, cognitiva y afectiva. También se manifiesta la idea de cuerpo entendido como corporeidad, por lo tanto, emerge una perspectiva de sujeto que está relacionado con su contexto, el cual influye en él, al mismo tiempo que él con sus actuaciones lo transforma. Es un cuerpo entendido como lenguaje de comunicación, el que transmite información, toma decisiones y al decir de Ron (2.018) está disponible para la acción. Además, el concepto de juego que se propone tiene que ver con el juego deportivo, en donde las reglas la ponen los que juegan. Esta concepción humanista, está relacionada con los enfoques epistemológicos de las ciencias sociales, provenientes del pensamiento reconceptualista o humanista y el crítico radical.

Luego se señala los deportes a enseñar, entre los que se mencionan el voleibol y hándbol, entre otros. Destaca que los contenidos de los deportes se enseñan en relación con contenidos vinculados a la salud, a las áreas de Expresión Artística, EDI, Sociología, entre otras. Aquí se manifiesta que la enseñanza está relacionada con los deportes institucionalizados, es decir con reglas que no se pueden modificar y son universalmente válidas. También se deduce que el proceso de enseñanza trasciende el campo disciplinar para ubicarse según Fóres Miravalle y Vázquez (2.009) en las fronteras de otros campos de conocimientos, lo que fomenta el trabajo interdisciplinario y enriquece al campo disciplinar.

Seguidamente se mencionan las expectativas de logro, entre las que se expresan las siguientes:

- Predisposición para la actividad lúdica y motriz en el ámbito formal y no formal.
- Acondicionamiento físico, motriz, técnico y táctico.
- Valorar la actividad física como filosofía de vida, como parte de su mejoramiento.
- Conocer y transferir los fundamentos, posiciones y formas de desenvolverse en las diferentes actividades lúdicas, atléticas, deportivas, etc.
- Actuar con autonomía, responsabilidad y sentido social en las prácticas de las actividades corporales, motrices, lúdicas, gimnásticas, atléticas y deportivas.

Del análisis de estas expectativas se puede decir que las mismas responden a contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, aunque se pone mayor énfasis en los actitudinales. Todos ellos, tienen que ver con el desarrollo del ser personal y social, con las habilidades prácticas para la acción y con el conocer para actuar, los que tienen que ver con los pilares básicos de la educación, es decir, el saber conocer que está referido a procesos cognitivos, el saber hacer referido a las habilidades prácticas, el saber ser referido al ser en sí mismo y el saber vivir con otros referido a las habilidades sociales. Siguiendo esta misma perspectiva se nota la concepción de juego deportivo, donde las reglas se construyen y la acción motriz como concepto superador al de movimiento, tal como lo propone Corrales (2.010) cuando señala que la acción motora es una manifestación social y cultural que responde a ciertos valores de la sociedad donde se la pone en práctica.

Posteriormente se señalan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, entre los que se manifiestan, los siguientes:

Contenidos conceptuales:

- Habilidades motrices básicas, locomotrices y no locomotrices.
- Entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas.
- La actividad deportiva, la salud y la calidad de vida. Condición corporal, motriz, emocional y social en los deportes.
- Los deportes: voleibol, hándbol, fútbol de sala, atletismo.
- La gimnasia: movimientos libres y contruidos, la precisión y la dinámica como cualidades del movimiento.

De estos contenidos conceptuales se deduce que ellos están referidos a la enseñanza de los deportes institucionalizados, al entrenamiento de las capacidades motoras y al efecto que tienen sobre el cuerpo de quienes lo practican. Además, se infiere la enseñanza de las habilidades motoras básicas para el desarrollo personal, entre las que se encuentran el caminar, correr, saltar, girar, entre otros, posturas básicas y específicas, sus combinaciones y múltiples formas de coordinación, todos propios del campo disciplinar.

Contenidos procedimentales:

- Ejercitación de habilidades locomotrices y no locomotrices básicas.
- Práctica de diferentes formas de entrenamientos de las capacidades condicionales y coordinativas.
- Elaboración de esquemas tácticos en actividades corporales, juegos y deportes.
- Análisis de los beneficios y perjuicios de las distintas formas de prácticas deportivas en relación con la salud y la calidad de vida.
- Ejercitación de actividades propias del acondicionamiento general.
- Ejercitación de los fundamentos individuales de los diferentes deportes.
- Creación práctica y análisis de secuencias de movimientos de los diferentes segmentos corporales.

Estos contenidos procedimentales favorecen el desarrollo de las habilidades prácticas para la acción en los juegos y deportes, al mismo tiempo que favorecen procesos cognitivos como por el ejemplo, el análisis, la creación, la secuenciación, los que suponen otros procesos como la observación, identificación, selección, entre otros. En estos contenidos se entrecruzan la concepción empírico-analítica y hermenéutica de la relación práctica y teoría, pues se manifiestan propuestas con tendencia a prácticas instrumentales y reflexiones sobre la acción, las que siempre son menos deliberativas, pero que sirven para tomar decisiones rápidas en y para la continuidad de la acción.

Contenidos actitudinales:

- “Confianza en las propias posibilidades corporales y motrices.
- Disposición y perseverancia en la búsqueda de la eficiencia motriz.
- Dominio de sí, tolerancia y serenidad en la competición, en la victoria y en la derrota”.

Del análisis de estos contenidos se infiere que los mismos están dirigidos a fomentar capacidades relacionadas con el ser en sí del sujeto para afrontar situaciones de acción motora, los juegos y deportes. Además, los contenidos señalados son de consideración para la vida cotidiana. A continuación, se señalan las siguientes actividades de aprendizajes:

- Ejercicios de flexibilidad.
- Tipos de desplazamientos y sus combinaciones.
- Ejercicios de fuerza: abdominal, espinal, brazos, entre otros.
- Trabajos individuales y grupales.
- Ejercicios de velocidad, cambios de ritmos y dirección.
- Ejercicios de resistencia: circuitos físicos-técnicos.
- Práctica de fundamentos deportivos.
- Manipulación de materiales deportivos: pelotas.
- Actividades atléticas: lanzamientos, saltos y carreras.

- Hándbol: Fundamentos individuales: pases, recepción, dribling, lanzamientos, ritmo de tres tiempos. Fundamentos colectivos: ataque, contraataque, salida simple, defensa 6-0, 5-1, 4-2. Reglamento.
- Voleibol: pases de arriba y abajo, tipos de saques, juego 2 vs. 2, 3 vs. 3, 4 vs. 4. Reglamento.
- Fútbol de sala: pases y recepción, técnica de cabeceo, ataque y defensa. Reglamento.
- Atletismo: carreras de velocidad, resistencia, salto en largo y lanzamientos: disco, bala y jabalina.

De estas actividades se deduce que las mismas responden a la enseñanza y aprendizaje de actuaciones motoras básicas y de las capacidades funcionales con dificultades sencillas y complejas. En cuanto a los deportes se enfatiza la enseñanza y aprendizaje de la estructura formal y funcional de los deportes, tal como lo señala García Eiroá (2.000), por lo que se puede decir que tienen que ver con el deporte institucionalizado, como se señala en el párrafo que continúa.

Seguidamente se mencionan las competencias deportivas de las que participan las alumnas, entre las que se identifican los juegos deportivos intercolegiales, los intercurros y la Copa Coca Cola.

Luego se señala los destinatarios del proyecto, donde figuran las estudiantes de cuarto, quinto y sexto año, como así también los recursos materiales que se utilizan. Entre ellos se mencionan pelotas de voleibol, fútbol, hándbol, redes de voleibol, pecheras, conos, disco, bala, jabalina, entre otros, los que son propios del campo disciplinar. También se precisan los recursos metodológicos entre los que se señalan la asignación de tareas, resolución de problemas, descubrimiento guiado, demostración e imitación global y analítica. De estos recursos metodológicos se puede decir que algunos responden a los procesos de enseñanza y aprendizaje propuestos por el enfoque de la Educación Física pedagógica-humanista y uno de ellos al biológico mecanicista o deportivista. Los que responden al primer enfoque, favorecen la relación interactiva del docente, el contenido y los estudiantes, los que están atravesados por procesos comunicativos; mientras el del segundo enfoque, propone una relación unidireccional y lineal. Por este motivo, algunos de los recursos señalados tienen relación con el pensamiento epistemológico de las ciencias sociales provenientes del enfoque humanista o reconceptualista y crítico radical y uno de ellos al enfoque racionalista y técnico.

Por último, se expresa la evaluación y allí se especifica el tipo de evaluación continua; los instrumentos de evaluación entre los que se mencionan la observación directa, lista de control, presentación de trabajos prácticos y los criterios. Entre estos se manifiestan los siguientes:

- Presentación de los certificados médicos de aptitud física.
- Conducta: respeto por las normas de convivencia, relaciones interpersonales.
- Asistencia del ochenta por ciento. Responsabilidad.

- Prueba de eficiencia física a través de test de pruebas físicas y deportivas.
- Fundamento teórico: reglamento deportivo, glosario, entrada en calor, importancia de la actividad física, conceptos de elongación y flexibilidad, diferencias entre juego y deporte.

Del análisis de la propuesta de evaluación se infiere que el tipo de evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y que los instrumentos y criterios por la forma en que están expresados, sirven para registrar información y datos cualitativos y cuantitativos relacionados con actitudes, procedimientos y conceptos, entre los que se entretejen cuestiones técnicas, de rendimiento físico y conceptos propios del juego y los deportes.

TERCER APARTADO: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES DE LOS PROFESORES QUE SE TOMARON COMO CASO

En este apartado se realiza el análisis de la información de todo el material reunido acerca de cada uno de los casos. Ellos fueron el caso de Alan, el de Carlos, Brian y Diana. Los dos primeros desempeñan funciones en escuelas de Educación Secundaria de la ciudad de Formosa que están ubicadas en diferentes barrios periféricos y los dos últimos en una escuela del micro-centro. Todos difieren en edad y antigüedad en el ejercicio de la docencia. Se les realizó entrevistas en profundidad, las que permitieron reunir información acerca de la trayectoria de formación y actuación profesional de cada uno de ellos y los discursos sobre los momentos en los que reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza, la importancia que otorgan al trabajo interdisciplinario, la evaluación, las actitudes manifestadas en sus prácticas, sus impresiones sobre el contexto interno y externo de la escuela, además, la importancia que tiene para ellos la enseñanza de este espacio curricular en la institución escolar.

En el caso particular del profesor que constituyó el caso de Alan, también se pudo realizar seis observaciones de clases en el grupo deportivo de Primer año del Ciclo Básico y cinco clases con el grupo deportivo que constituyeron los estudiantes de Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado. Por ello se logra describir las características de los momentos previos a las clases de Educación Física, los aspectos destacables de los estudiantes del Ciclo Básico y Orientado y las características de los diferentes momentos de las clases. Luego vino la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, por lo que las observaciones de clases no pudieron continuar en los casos de Carlos, Brian y Diana. Seguidamente se hacen las presentaciones de los mismos.

4.13. El caso de Alan. Su trayectoria de formación y actuación profesional

La narración que en este apartado se presenta, surgió de las entrevistas realizadas al docente en Educación Física que constituyó este caso. Tiene cuarenta y seis años de edad y realizó sus estudios de Nivel Terciario en el Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física de la ciudad de Formosa, entre los años 1.996 y 2.000, por lo que se deduce que cursó sus estudios en el tiempo que se corresponde con el plan de estudios.

Decidió estudiar esta disciplina pedagógica influenciado por su madre, quién también era docente y veía en él condiciones físicas que podían favorecerlo en el cursado de la carrera. El profesor manifestó que cuando estudiaba en la escuela secundaria siempre se destacaba en todas las prácticas deportivas que se ofrecían y que era reconocido por sus compañeros y profesores de Educación Física, por lo que, al finalizar este nivel de su formación, ya tenía decidido estudiar esta carrera y estaba convencido de la decisión que había tomado. Esto deja entender, la influencia que tuvo el contexto familiar y social donde Alan se fue formando y que la consideración en la elección de la carrera, fue por decisión e interés personal, debido a sus experiencias en la escuela.

Afirmó que cuando ingresó al profesorado, jugaba al fútbol en forma competitiva en la primera división de un club, en los torneos locales organizados por la Liga Formoseña de Fútbol. Eso lo incentivaba a querer ser preparador físico en fútbol y consideraba que el profesorado lo podía formar en ese desempeño. Luego, estando en el profesorado continuó con la práctica de este deporte, compitiendo en torneos regionales y federales, hasta que lo abandonó, después de recibirse de profesor, por cuestiones laborales. Aquí se puede percibir la estrecha relación de Alan con el deporte fútbol fuera del ámbito escolar y relacionado con el club deportivo, donde las prácticas se caracterizan por el uso de las reglas institucionalizadas e inamovibles y la enseñanza de la estructura formal y funcional, propios de los deportes. También, se nota una impronta competitiva, en donde el rendimiento físico, técnico y táctico del que juega cobra importancia, igual que las relaciones humanas, las que, en este caso, se concibe desde la lógica deportista-entrenador, por lo que tiene que ver con el enfoque positivista relacionado con el paradigma biológico o deportivista de la Educación Física. Lo que puede influir en las prácticas de enseñanza de los deportes, en el caso de Alan.

También en el profesorado era reconocido por sus profesores de las asignaturas del campo disciplinar por la facilidad que tenía en la ejecución técnica de los ejercicios y les pedían mostrar las acciones motoras, como así también, le solicitaban que ayude a sus compañeros, lo que le generaba confianza en sí mismo y le favorecía a mejorar su autoestima

porque era tímido y poco comunicativo. Expresó que los deportes básquetbol, hándbol y fútbol que ya practicaba con más frecuencia antes de ingresar al profesorado, eran los deportes que le atraía porque tenían que ver con prácticas que conocía y se destacaba. Además, mencionó al espacio de Recreación como fundamental en su formación, porque le favoreció en su desinhibición y le ayudó a mejorar su comunicación en los grupos de pares. Hizo especial mención a las Didácticas Específicas como espacios donde tuvo la posibilidad de generar individualmente y en grupos, procedimientos de trabajos pedagógicos, que luego les fueron útiles en las Prácticas de enseñanza para recibirse como docente. Manifestó que era muy observador de las actitudes de sus profesores y le llamaba la atención las formas de comunicarse desde lo verbal, corporal y gestual, tanto de los del campo disciplinar como los del campo de la formación general. Todo esto, es lo que más rescata de su proceso formativo. De estas expresiones se deduce que las prácticas de enseñanza de los juegos recreativos y deportes, como así también las actitudes de los profesores, favorecieron a Alan para desplegar sus habilidades y conocimientos en la acción, los que incidieron a mejorar sus relaciones comunicativas y de autoestima. También se percibe que los conocimientos previos sobre los deportes influyeron en su interés por este tipo de prácticas y que el estilo de enseñanza, reconocido por Chinchilla Minguet (2.000) como “mando directo o instrucción directa”, estuvieron presentes en su formación. Por este motivo, se infiere, la presencia entrelazada del enfoque biológico o deportivista y pedagógico humanista de la Educación Física en la formación de Alan. El primero se manifiesta en la ejecución correcta de los ejercicios y el estilo de enseñanza de reproducción de modelos y el segundo, se expresa en los procesos comunicativos que establecía y que tuvo influencia en él. Estos tienen relación con el pensamiento epistemológico de las ciencias sociales, los que están relacionados, por un lado, con la perspectiva racionalista y técnica, el que se manifiesta en el tecnicismo y en la repetición mecánica de los ejercicios para su aprendizaje, y por otro lado, con la perspectiva humanista o reconceptualista, donde se destaca el reconocimiento de las historias personales, sociales, culturales y afectivas de los estudiantes.

Alan tiene dieciocho años de servicio en la docencia, de los cuales, catorce años lo había hecho trabajando en la escuela donde fue observado dando clases de enseñanza en los deportes y continúa tanto en el turno matutino como vespertino, en horas de cátedras en carácter de interino y titular. Es profesor en los primeros y tercer año del Ciclo Básico y en todos los años del Ciclo Orientado. También desempeña tareas docentes en otra escuela del mismo nivel, con menos carga horaria, en el centro de la ciudad, por lo que el contexto de trabajo y relaciones profesionales es diferente y las experiencias que allí se dan también.

De estas experiencias en el campo laboral se puede manifestar que el profesor conoce el ámbito de la institución educativa y el contexto socio cultural de los estudiantes y sus familias, de la escuela donde se llevó adelante esta investigación, lo que puede favorecer su relación con ellos, en el momento de intervenir en sus prácticas de enseñanza.

Expresó tener su domicilio en un barrio que está lindando con el de la escuela que constituyó el escenario de este trabajo, por lo que la distancia que recorre no es alejada y lo hace, a veces en bicicleta, otras en moto vehículo y algunas en automóvil. Por otro lado, le gusta la carrera que estudió y el ejercicio de la profesión, y se siente muy bien trabajando con los alumnos y sus colegas. Esta última afirmación puede influir positivamente en las actitudes del profesor, pues al decir de Álvarez, Porta y Sarasa (2.010) tiene que ver con la construcción de la identidad profesional, el que se manifiesta en el amor por la disciplina que enseña, entusiasmo y disposición personal en el momento de actuar en las prácticas de enseñanza.

Él considera que el lugar que ocupa Educación Física en la escuela es importante porque esta disciplina no solo se ocupa de lo físico y el movimiento, sino también de lo mental, al ofrecer la posibilidad de reflexionar acerca de los trabajos que realizan los sujetos con el cuerpo y el movimiento. También porque favorece el trabajo grupal, las formas de relacionarse, la creatividad, la toma de decisiones, el resolver problemas de movimientos en forma espontánea, a ganar, perder y a socializarse. De estas expresiones se deduce que la concepción de la Educación Física que sostiene, es aquella que contempla al sujeto desde su corporeidad, la que tiene relación con el paradigma pedagógico-humanista de esta disciplina y el pensamiento crítico radical de las ciencias sociales.

Sostiene que la finalidad de la enseñanza del deporte en la escuela debe atender a tres dimensiones, la recreativa en la que todos los estudiantes puedan participar de algún modo y tiene que ver con los juegos deportivos. Aquí es importante generar confianza en los estudiantes a través de la palabra, sobre todo a los que más dificultades tienen en cuanto a la técnica, que ellos puedan reconocerse en las dificultades que tienen y esforzarse para mejorar. La segunda está vinculada con la salud y la higiene corporal en el sentido de tener el cuerpo y la mente en acción para mantenerlos sanos, y la competitiva que está relacionada con la selección de los más destacados de cada deporte para representar a la escuela en los torneos que organiza la Coordinación de Educación Física de la Provincia, la Subsecretaría de Deportes y la empresa Coca Cola. En este sentido entiende que la competencia está relacionada con el esfuerzo y la dedicación que realizan los estudiantes por sobresalir en las prácticas para formar parte del equipo que representa a la escuela y al mismo tiempo permite

la identificación con la institución, el reconocimiento de los pares, quienes también se sienten representados por los seleccionados.

Del análisis de las finalidades que Alan sostiene para la enseñanza de los deportes, se deduce que la primera dimensión está dirigida para atender a la diversidad de los estudiantes, en donde la consideración de los intereses, posibilidades y la singularidad de ellos, juegan un papel importante en las prácticas de enseñanza, las que están relacionadas con la eliminación de barreras que favorecen los procesos de inclusión en las clases de Educación Física. Desde esta perspectiva, esta dimensión tiene que ver con el paradigma pedagógico-humanista del campo disciplinar y el pensamiento crítico radical de las ciencias sociales, los que se manifiestan en el estilo de comunicación, donde el uso de la palabra toma relevancia y construye representación acerca de lo que se enseña. En cuanto a la segunda dimensión se infiere que la misma trasciende el campo disciplinar y puede ser abordado interdisciplinariamente, porque el cuerpo en sus diferentes facetas, atraviesa todos los campos disciplinares y es de importancia para la vida comunitaria. Desde esta línea de pensamiento, la presente dimensión está sostenida por los mismos enfoques que la dimensión anterior. En relación a la tercera dimensión, se deduce que está dirigida a unos pocos estudiantes, quienes son los más destacados, los más hábiles, los seleccionados, los que tienen posibilidades de asistir a experiencias deportivas en los diferentes clubes de la ciudad, por lo que lo hace excluyente. Desde esta mirada, la misma se sostiene en el paradigma biológico-deportivista de la Educación Física y el pensamiento racionalista y técnico de las ciencias sociales, los que se manifiestan en la enseñanza del deporte institucionalizado, en el rendimiento deportivo de los estudiantes para ser seleccionados y según Benejam (1.997) en las planificaciones que no favorecen la creatividad de los alumnos y docentes, porque todo está pre-establecido con anticipación por otros.

También en su formación profesional, realizó cursos de especialización de Nivel 1, en la enseñanza del Mini-básquetbol en la Asociación Argentina de Básquetbol, lo que lo habilita como idóneo para enseñar y dirigir prácticas relacionadas con esta categoría, fuera del ámbito escolar. Por otro lado, es Director Técnico Nacional en Fútbol, egresado de la Escuela de Directores Técnicos de la Asociación del Fútbol Argentino, filial Formosa, lo que lo habilita a ejercer la dirección técnica en los procesos formativos de jóvenes de categorías inferiores y profesionales de primera división que practican este deporte. Estos aspectos de la formación profesional están dirigidos a profundizar aspectos del propio campo disciplinar para desempeñar funciones en clubes deportivos, donde la enseñanza del deporte

institucionalizado ocupa un lugar de importancia, los que pueden influir en las prácticas de enseñanza de los deportes escolares.

Otra faceta importante en su trayectoria profesional, es que en sus inicios como docente y por tres años fue profesor en la única Escuela Especial de Sordos e Hipoacúsicos que hay en la ciudad de Formosa, en carácter de suplente. Luego lo hizo durante siete años como profesor en el Círculo no vidente (CINOVI) de la ciudad de Formosa (Asociación civil sin fines de lucro), donde descubrió el gusto de trabajar con personas ciegas y disminuidas visuales. Esto lo llevó a estudiar sobre arbitraje en el deporte Torball y es reconocido como tal por la Asociación de ciegos y disminuidos visuales de la ciudad de Buenos Aires, lo que le permitió arbitrar partidos entre los aficionados a este deporte en el nivel regional y nacional.

El trabajo en el CINOVI lo dejó por superposiciones horarias, al tomar más horas de trabajo en las escuelas secundarias. Sin embargo, pudo continuar relacionado con las personas con parálisis cerebral (PC). Pues, fue contratado temporalmente por la Subsecretaría de Deportes de la Provincia de Formosa para las prácticas de fútbol con personas en esta situación y en el momento de este trabajo, lo hace en un Club de la ciudad de Formosa, quien le ofrece todas las comodidades para hacerlo los fines de semanas. Trabajando con estos sujetos, ha recibido una beca de la Secretaría de Deportes de la Nación y ha participado en los últimos años de los torneos regionales y nacionales Evita, organizados por dicha Secretaría, por lo que es un referente en este tipo de actuaciones en el ámbito de la Educación Física de Formosa.

4.13.1. El discurso del profesor del caso Alan

La información que aquí se presenta surgió del análisis de las entrevistas y observación de las clases realizadas al profesor, quien desempeña sus funciones en la E.P.E.S. N° 57. Con ellas se reunió información acerca de las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación, juego, deportes, interdisciplinariedad, reflexión, género, entre otros, los que son de consideración en este trabajo de investigación. En este análisis las citas textuales están entre comillas y sirven para destacar las manifestaciones del docente.

En las expresiones de Alan sobre la enseñanza de los deportes en el grupo deportivo de Primer año y del grupo deportivo de Cuarto, Quinto y Sexto año, se percibe una doble fundamentación en la elección de los mismos. En las propuestas para el grupo deportivo del Ciclo Básico, sobresale la enseñanza del hándbol, básquetbol y atletismo, respondiendo a las características de los juegos deportivos, los que son elegidos por él, teniendo en cuenta “los

intereses, los saberes previos y las características física de los estudiantes”, entre los cuales, “...algunos aceptan gustosos asistir a ellas y otros no tanto, aunque logran participar de alguna manera”. Mientras que para el grupo deportivo del Ciclo Orientado, “...los deportes son elegidos por los estudiantes, lo que hace que vengan motivados”, tanto a las clases de los deportes hándbol y fútbol de sala. Los alumnos de este Ciclo, tienen opciones de concurrir a clases de enseñanza de otros deportes, ofrecidos por otros profesores. En ambos grupos deportivos, la enseñanza de los deportes, está condicionado por las características del espacio y los elementos deportivos con que cuenta en la escuela, pero particularmente el grupo deportivo del Ciclo Orientado, lo está por las competencias deportivas intercolegiales y otros organizados por diferentes organizaciones sociales de la comunidad, lo que permite entender que las propuestas de enseñanza para este Ciclo, están restringidas por un calendario deportivo que no es establecido por el docente ni la escuela, sino por organizaciones externas a ella. De esto se infiere una concepción de enseñanza de los deportes que se diferencia en ambos grupos deportivos. Para el del Ciclo Básico, sostiene la enseñanza de los juegos deportivos, donde las reglas la construyen los que juegan y los alumnos son considerados independientemente de su condición, tal como lo propone el enfoque de la Educación Física pedagógica-humanista y la línea de pensamiento humanista o reconceptualista y crítico radical de las ciencias sociales. Sin embargo, para el grupo deportivo del Ciclo Orientado, sostiene la enseñanza del deporte con reglas institucionalizadas, las que no se pueden modificar y la idea de competencia está implícita en los torneos de los que participan los estudiantes. También, tiene relación con la enseñanza de la estructura formal y funcional de los deportes, según García Eiroá (2.000). Esta última perspectiva sugiere, la selección de los estudiantes que se destacan por sus habilidades técnicas y rendimientos físicos-deportivos, los que son elegidos para “...conformar los equipos que representan a sus pares y a la escuela”. De esto se deduce que en la enseñanza de los deportes en el grupo del Ciclo Orientado, subyace el enfoque biológico-deportivista de la Educación Física y la línea del pensamiento racionalista y técnico de las ciencias sociales.

Para Alan la observación directa es de importancia en las clases de enseñanza de los deportes para tomar decisiones de intervención, sobre todo, si la ejecución técnica de los gestos deportivos específicos, las prácticas de los fundamentos básicos y las posturas corporales básicas y específicas, no son las correctas en el momento de ejecutarlos. Ante estas situaciones, intervine deteniendo la clase para mostrar y corregir, otras veces, lo hace mediante la palabra, sin interrumpir las acciones. En ambos casos, estas actuaciones siempre son generales, no están dirigidas a ningún estudiante en particular, porque entiende “...que no

es bueno ponerlos en evidencia a los alumnos ante los compañeros cuando algo hacen mal”. Esta apreciación, es importante porque fomenta la construcción de la autoestima y seguridad en sí mismo, al mismo tiempo, que construye representaciones en los estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza en las clases de Educación Física. Esta característica de intervención que manifiesta Alan, son coherentes con lo observado en las clases de enseñanza de los deportes, donde en el primer y segundo momento, siempre actúo mostrando los ejercicios que luego realizaron los estudiantes, utilizando el estilo de enseñanza de demostración e imitación o de reproducción de modelos, el que tiene relación con el enfoque biológico mecanicista o deportivista de la Educación Física.

Otras veces utilizó el estilo de enseñanza reconocido como descubrimiento guiado, el que se relaciona con el enfoque pedagógico-humanista de la Educación Física. También lo hizo incentivando a los alumnos con o sin dificultades en la ejecución técnica de las diferentes acciones motoras, a través de la palabra y mediante expresiones como, por ejemplo: “dale, dale, ya te va a salir bien, seguí intentando, vos podes hacerlo mejor, muy bien, bien ahí”, ante lo cual los estudiantes actuaban con más acción. Estas formas de expresión establecen relaciones de cercanía con los estudiantes y favorece la relación docente-contenido-alumno. Sin embargo, sus intervenciones durante el tercer momento, en donde jugaban los partidos, se caracterizaron por la comunicación respetuosa a través de la palabra y el estilo de enseñanza de resolución de problemas, los que tienen relación con el enfoque pedagógico-humanista. La utilización del silbato, cuando actúo con el grupo deportivo del Ciclo Básico, fue para hacer cumplir las reglas acordadas y corregir cuestiones relacionadas con el pensamiento táctico individual y grupal. Mientras que, con el grupo deportivo del Ciclo Orientado, lo utilizó para hacer respetar el reglamento institucionalizado de cada deporte y los planteos tácticos individual, grupal y colectivo.

El dispositivo de la observación, señalado por Alan como medio de intervención en las prácticas en acción, es de uso frecuente en las clases de Educación Física y se manifiesta generalmente, cuando los profesores analizan lo que hacen los estudiantes, en las rápidas e imprevistas reflexiones para actuar en consecuencia, cuando intervienen en las orientaciones y apoyo pedagógico, porque subjetivamente perciben la necesidad de hacerlo. Este dispositivo utilizado por el docente tiene relación con lo que Aebli (1.995), señala como el primer plano o plano inferior y el segundo plano de la observación. El primero es el más inmediato, en el que se pone en juego la capacidad sensorial del profesor, como así también, sus emociones para percibir lo que está ocurriendo en la práctica en acción. El segundo, tiene que ver con la decisión de intervenir a través de la oralidad, los gestos y la visión, sobre lo

que está ocurriendo en la práctica, para valorarla, confirmarla o revisarla. Por lo que también tiene que ver con la reflexión durante la acción, que propone Schön (1.998).

Con respecto a la evaluación, Alan menciona al registro de control, como uno de los instrumentos que utiliza en clase y en él considera algunos criterios, como, por ejemplo: la asistencia, la técnica de ejecución de los ejercicios y las actitudes de los estudiantes, como, por ejemplo: el comportamiento, a las cuales las señala con una raya o cruz. También realiza registros cualitativos detallados ante situaciones particulares que le llama la atención. Este último instrumento, lo comenzó a utilizar luego de un episodio de bullying, donde se dio cuenta de la importancia del registro de lo sucedido. Los asientos son breves y los realiza en el momento que ocurre la situación, de manera que les sirven “como ayuda memoria”, además, lo hace cuando termina la clase o entre una clase y otra. También utiliza como instrumento la prueba escrita. Con ella evalúa conceptos relacionados con el reglamento de los deportes, sobre la historia de los deportes que practican, los mundiales y los juegos olímpicos.

De estas expresiones se deduce que la evaluación contempla contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, los que se manifiestan en los criterios señalados y los instrumentos utilizados, los que le permiten a Alan, tener información cuantitativa y cualitativa. En la manera de evaluar se percibe una concepción entrecruzada del enfoque de la Educación Física biológico mecanicista o deportivista y el pedagógico humanista. El primero se manifiesta en la técnica de ejecución de los ejercicios y en los signos utilizados en el registro de control, mientras el segundo se expresa, en la importancia que le presta al registro cualitativo de lo que acontece en la clase.

A Alan, hay cuestiones relacionadas con el grupo deportivo del Ciclo Básico y del Orientado que le preocupa. Ellas están relacionadas con la evaluación que realiza en sus clases y son diferentes en cada grupo deportivo. Distingue en el primer grupo, cuestiones vinculadas con algunos contenidos procedimentales propios del campo disciplinar, contenidos actitudinales y otros que provienen del campo social y familiar, los que influyen en las prácticas de enseñanza. Con respecto a los contenidos procedimentales, entiende que: “...la falta de manejo del cuerpo y de coordinación con que llegan los estudiantes a primer año”, lo que es para él un desafío, pues tiene que pensar al preparar las actividades que propone para ayudarlos a mejorar y nota que lo hacen. Estas expresiones, tiene relación con la reflexión antes y durante la acción que propone Schön (1.998), donde el primero es más deliberativo y lleva tiempo de reflexión y tiene que ver con seleccionar y organizar las

acciones motrices antes de las clases; mientras que el segundo, es más intuitivo, poco profunda y tiene que ver con la toma de decisiones en las prácticas en acción.

En cuanto a las actitudes, señala que los comportamientos agresivos están naturalizados y se manifiestan en las formas de relacionarse a través de lo verbal, gestual y a veces física, y que la socialización familiar y contextual de los estudiantes influyen en este tipo de conducta. El otro aspecto que considera preocupante es la ausencia en las clases. En este sentido, expresa que los caminos de accesos a la escuela condicionan los días de lluvias y los posteriores a ella, como así también, el hecho de que algunos estudiantes ayudan en su núcleo familiar cuidando a sus hermanos menores, mientras que otros, carecen del control familiar. Cuando se refiere a los estudiantes del grupo deportivo del Ciclo Orientado, manifiesta que las ausencias tienen que ver con que, la mayoría de ellos trabajan para ayudar económicamente a sus familias. Lo hacen informalmente realizando diversas tareas y percibiendo haberes diarios o semanales. A estos, Alan los comprende y les organiza actividades teóricas, para mantener la relación docente-estudiante, al mismo tiempo que les ayuda entregándoles ropas y calzados deportivos, que él recolecta, luego de la finalización de los juegos deportivos intercolegiales. Manifiesta, que "...son situaciones que hacen reflexionar a cualquier docente". Particularmente, comparte estas preocupaciones con los profesores del propio campo disciplinar de manera informal, espontáneas, no organizadas, a veces, entre una clase y otra o al finalizar la jornada y en la misma escuela. Sobre todo, los inconvenientes que generan en el proceso de enseñanza, de cómo mejorar las prácticas y ayudar a los estudiantes en situaciones tan singulares. Algunas de ellas, también en ocasiones, son motivos de conversación en las reuniones de personal, pero no en profundidad.

Esta última preocupación que señala el docente, es uno de los desafíos con que se enfrenta la Educación Secundaria y que según Romero (2.004) y Tedesco (2.000) tienen que ver con la sociedad del conocimiento, la que indica que "...la formación del ciudadano necesita ser reformulada [...] en cuanto a la demanda de equidad social [...] para evitar procesos de exclusión". Desde esta línea de pensamiento, estos autores proponen organizarse alrededor de propuestas y espacios curriculares abiertos y flexibles que atiendan a la diversidad del aprendizaje y a la realidad social y singular de los alumnos y sus familias.

También, cuando hace referencia a la interdisciplinariedad manifiesta, que Educación Física en su escuela conforma el espacio curricular llamado "Desarrollo personal y proyecto de vida", el que está conformado por las asignaturas, Ética y Ciudadanía, Opción Institucional y Educación Física. Es en este espacio donde Alan comparte sus inquietudes y recibe información sobre los estudiantes, sobre todo, aquellos aspectos que los profesores de

Educación Física no alcanzan a percibir durante las clases en el patio y que les permiten conocer mejor a los alumnos, como por ejemplo: el rendimiento académico, los problemas de disciplinas en el aula, las dificultades que tienen para leer, escribir y hablar, a las cuales Melgar (1.999), las considera habilidades básicas que todo sujeto debe tener para desenvolverse en la cotidianidad, y que condicionan las prácticas de enseñanza.

También tratan, aspectos referidos a la diversidad y la inclusión, sobre lo que considera que todo docente tiene que aprender y que está relacionado con la complejidad y el enfoque sistémico con que hay que abordar las clases, según Morín (2.002). Además, se abordan cuestiones referidas al género y bullying, los que son temas de actualidad y están presentes en las clases. Estas informaciones, le permiten estar atento y considerar en las actividades prácticas y teóricas que propone, en las formas de comunicarse con los estudiantes, como así también, en los comportamientos que ellos manifiestan, lo que significa que el docente introduce en sus prácticas de enseñanza los temas trabajados en el espacio curricular. Por otro lado, señala que los problemas de conductas que tienen algunos alumnos en el aula, en las clases de Educación Física no se manifiestan de tal modo, al contrario, algunos se destacan por sus buenas actuaciones. Además, afirma que las interacciones entre los docentes del propio campo disciplinar son más fluidas y que es ahí, donde él más actúa.

Considera que, durante las reuniones en el espacio curricular, los docentes demuestran actitud de participación e interés en las problemáticas que se abordan, porque son de actualidad y es la mejor forma de tratarlos, aunque es un enfoque de actuación donde los docentes, aún tienen que aprender mucho. Esto tiene que ver con las buenas prácticas, las que contemplan el abordaje de la enseñanza desde la interdisciplinariedad y multidimensionalidad, lo que significa establecer redes sinápticas para construir significados y sentidos desde diferentes campos de conocimientos. En esta línea de pensamiento, Fóres Miravalle y Vázquez (2.009) sugieren que cualquier espacio disciplinar ganaría mucho en conocimiento si se ubica en las fronteras de otros campos de conocimiento, porque entrelazando sus aportaciones crecerían exponencialmente en su manera de comprender al mundo. También tiene relación con las expresiones de Porta (2.006), cuando expresa que las buenas prácticas de enseñanza se caracterizan por contar con docentes actualizados en los conocimientos de su campo disciplinar y en otros, leen mucho y se interesan por la reflexión sobre sus propias prácticas.

El docente, sostiene que hay otros factores del contexto que condicionan las prácticas de enseñanza de los deportes y entre ellos menciona a "...compartir el espacio de trabajo con otro profesor, en uno de los días de la semana con el grupo deportivo del Ciclo Básico y el

tiempo del recreo, en uno de los días, con los del Ciclo Orientado”. Señala que ambas situaciones, se manifiestan en el lugar de actuación y sus alrededores, con bullicios, ruidos y circulación permanente de otros estudiantes, los que generan distracciones, desviación de la atención en los que trabajan y esfuerzo en él, al tener que elevar permanentemente la voz. Esta apreciación de Alan, se pudo observar en las clases y de ella se infiere, que complejizan aún más la clase que ya es compleja por naturaleza. Estas situaciones tienen relación con lo que expresa Sanjurjo (2.003), quien define a la clase, como un espacio singular con una lógica en sí misma, con una significación propia, donde se negocian significados. Esta autora, también señala que la clase está atravesada por el espacio, el tiempo y los agrupamientos, lo que la constituye en el meollo del quehacer docente.

También el docente entiende que “...los saberes previos y las actitudes de los estudiantes”, son condicionantes. Aquí señala que, en el grupo deportivo del Ciclo Básico, hay pocos estudiantes que tienen conocimientos prácticos sobre los deportes y que ellos los adquieren en el ámbito de los clubes deportivos. Estos se manifiestan más rápido para captar las sugerencias, están más dispuestos y disfrutan de las clases. Sin embargo, los que no tienen esas experiencias, “...algunos se manifiestan con entusiasmo, son inquietos pero torpes en el manejo del cuerpo y los elementos, algunos prestan atención, dedicación y logran progresar, otros se distraen bastante”. Estos condicionantes y la manera de manifestarse que menciona Alan, forman parte de la complejidad de la clase y genera desafíos a la actuación del docente, quién según Benejam (1.979), tiene que generar espacios y propuestas motivantes que favorezcan vínculos de confianza y la expresión de los alumnos. También tiene relación con el aprendizaje significativo, el que considera que el contexto y las posibilidades de accesos a los espacios lúdicos y deportivos, condicionan las posibilidades de nuevas experiencias corporales.

Sin embargo, al referirse al grupo deportivo del Ciclo Orientado, destaca que ellos eligen el deporte que les gusta y que siempre están dispuestos. Además, expresa que la diferencia de fuerza física es la que se manifiesta con mayor frecuencia, sobre todo, durante los partidos.

El profesor, en la praxis de sus actuaciones comprende que la participación y su acompañamiento a los equipos de la escuela en las competencias deportivas intercolegiales y los torneos organizados por otras organizaciones sociales y del Estado provincial, como así también, sus viajes afuera de la provincia para participar y acompañar a los equipos de personas con discapacidad a los torneos regionales y nacionales, les quita continuidad a las clases y no favorece a los estudiantes que más dificultades motoras-lúdicas y deportivas

tienen. Esta continuidad que señala el docente es de importancia, porque influye en el entusiasmo de los estudiantes por participar de las clases, en el proceso de enseñanza de la técnica, la que según Díaz Otañez (1.982), requiere de continuidad y sistematicidad.

Cuando se refiere a las experiencias de enseñanza durante la pandemia por el COVID-19, manifiesta que no tuvo oportunidad de encontrarse en la presencialidad con los estudiantes y que, por ese motivo, no los conoce a los de Primer año. También tuvo que “acomodarse” al uso de los recursos virtuales, para estar en comunicación con ellos utiliza la plataforma Classroom y WhatsApp. Por esos medios, les envía tareas relacionadas con la búsqueda en Internet, revistas y diarios, conceptos relacionados con ejercicios físicos, higiene y salud, sedentarismo, entre otros. A lo que sólo participa aproximadamente el cincuenta por ciento de los alumnos. De la presentación de las tareas, se infiere que existe desigualdad socio-cultural en el acceso a los recursos tecnológicos y que las propuestas están relacionadas con la historia de la Educación Física, porque según Ascolani (2.010) y Riviere (1.998), esta disciplina pedagógica siempre estuvo vinculada con el cuidado corporal, preceptos higiénicos y morales, los cuales se manifiestan en las prácticas virtuales y en acción y forman parte de la cultura disciplinar.

4.14. El caso de Carlos. Su trayectoria de formación y actuación profesional

La narración que en este apartado se presenta, surgió de las entrevistas realizadas al docente en Educación Física que constituyó el caso de Carlos en esta investigación. La misma se realizó en tiempos de pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio. Él tiene cincuenta y dos años de edad y veinticuatro años de antigüedad en la docencia, lo que significa haber realizado un largo recorrido en la profesión docente dentro del campo disciplinar.

Cursó sus estudios de Nivel Terciario en el Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física de la ciudad de Formosa, entre los años 1.990 y 1.994. Su antecedente familiar con la docencia estaba relacionado con una hermana mayor, la que había alcanzado estudios superiores y era de alguna manera su referencia. De estas expresiones, se deduce que realizó sus estudios en los plazos que establece el currículo del profesorado y que tiene antecedentes familiares en la docencia.

Decidió estudiar esta disciplina pedagógica porque desde niño estuvo relacionado con el deporte, particularmente con el fútbol infantil, donde participaba de cuantos torneos se organizaban en la ciudad. Ya siendo adolescente y estudiante de Nivel Medio se destacó en

las clases de Educación Física cuando practicaban fútbol y era incluido en los equipos de este deporte que representaba al colegio en los juegos deportivos intercolegiales. También le gustaba las clases de gimnasia con elementos, como por ejemplo, el cajón de salto y porque siempre era seleccionado para participar de las exhibiciones de Educación Física al final del período escolar. Paralelamente a este nivel de su formación asistió sistemáticamente a prácticas de fútbol en un club de la ciudad en las categorías inferiores y de primera división, con el que intervino en torneos oficiales programados por la Liga Formoseña de Fútbol. De estas manifestaciones se deduce, que Carlos tuvo experiencias previas significativas con los juegos y deportes en la escuela y en los clubes deportivos, como así también en las clases de Educación Física, donde fue reconocido por sus profesores, los que influyeron luego en la elección de la carrera docente elegida.

El docente expresó que cuando ingresó al profesorado, lo hizo motivado por querer ser preparador físico en fútbol, porque en el círculo social donde él participaba siempre hablaban de los profesores de Educación Física y veía que ellos siempre salían en los periódicos de la ciudad, luego de un fin de semana de fútbol. Posteriormente, ya cursando la carrera en sus primeros momentos, se dio cuenta que el profesorado le exigía tiempo de dedicación a las materias prácticas y teóricas y que tenía que comprometerse si quería continuar en él. También, en ese tiempo sus profesores expresaban constantemente que no estaban en el profesorado para ser destacados deportistas sino para ser docentes en esta disciplina y eso le llamaba la atención. Sus primeras incentivaciones estuvieron presentes al finalizar el primer cuatrimestre, cuando aprobó la mayoría de las materias que cursó, por lo que consideró que ese momento había sido muy importante en su formación profesional. De lo señalado en este apartado por Carlos, se infiere que hubo un sujeto motivado y con deseos de aprender y que estaba dispuesto a dedicarle tiempo al estudio, condimentos básicos para el aprendizaje significativo según Ausubel, en Sacristán y Pérez Gómez (1.996).

También durante su formación profesional le gustaba las clases de enseñanza de los deportes de conjunto, porque en ellas aprendía aspectos relacionados con la táctica y los sistemas de juegos, sobre todo en las clases de Básquetbol, además, los encuentros de las Didácticas Especiales porque recibía las orientaciones metodológicas y pedagógicas para preparar las clases y planificarlas, la cátedra de Psicología Evolutiva y de Actividades Físicas Adaptadas, por la posibilidad que les ofrecían estas asignaturas para aprender a seleccionar ejercicios adecuados a las posibilidades e intereses de los alumnos. De esto se deduce, que la práctica y la teoría están ensambladas en su formación profesional y que ellas tienen que ver con el pensamiento epistemológico de las ciencias sociales relacionadas con la concepción

hermenéutica de la relación teoría y práctica, las que al decir de Kemmis en Carr (2.002), cuando se tenga en claro qué prácticas y qué teorías constituyen el centro de nuestra atención, descubriremos que la teoría y la práctica no pueden separarse.

Consideró importante la conformación e integración de un grupo de estudio estable durante su proceso formativo, que le sirvió de apoyo para socializar conocimientos, intercambiar ideas en un clima de confianza entre los mismos integrantes y los de otros grupos, lo que le permitió ganar confianza en sí mismo cuando se expresaba. Esta mención de los grupos de estudios, tiene relación con los grupos sociales, donde según Urbano y Yuni (2.006), el mismo está conformado por un conjunto de personas que interactúan entre sí con algún propósito definido y de interés para sus integrantes, lo que moviliza a los mismos.

El profesor considera que Educación Física debe tener un lugar en el currículo escolar porque es una disciplina que permite al estudiante conocer su cuerpo como totalidad, fundamentalmente en un periodo de sus vidas donde se producen grandes transformaciones desde diferentes aspectos, como ser el biológico, fisiológico, emocional y en los modos de pensar, donde los medios de comunicación influyen fuertemente. También porque es un agente de salud e higiene que favorece a la socialización, inicia a los estudiantes en el deporte y porque se complementa con otras asignaturas en su formación. Estas consideraciones de Carlos, posiciona a esta disciplina en el paradigma pedagógico humanista de la Educación Física y lo relaciona también con su proceso histórico, donde la salud y la higiene siempre han ocupado un lugar importante, aunque estos conceptos en la actualidad, pueden ser discutidos. También tiene sustento en el pensamiento epistemológico de las ciencias sociales, proveniente de la concepción humanista o reconceptualista.

Expresa que la finalidad del espacio curricular, es formar a los estudiantes como personas desde las prácticas deportivas, porque ellos en el colegio ejercitan todos los deportes. Esto hace que Educación Física favorezca el cuidado de la salud alejándolos del sedentarismo, de la agresividad y muchas veces hasta de otras adicciones. Además, las reglas establecidas en los deportes y los juegos enseñan a ser respetuosos de ellas y eso trasciende el ámbito escolar. La finalidad aquí señalada toma relevancia porque se refiere a la formación del estudiante para la vida cotidiana, desde la perspectiva del ser persona, lo que significa que todas las dimensiones del ser humano deben ser abordadas en las prácticas de enseñanza y en ella, el docente debe poner el cuerpo con total responsabilidad. En esta mirada de Carlos, subyace el enfoque pedagógico humanista de la Educación Física y el pensamiento epistemológico de las ciencias sociales provenientes de la concepción humanista o reconceptualista y crítico radical, los que se manifiestan en sus conceptos.

En su actuación profesional el docente cuenta con antecedentes de haber trabajado en el inicio de la profesión y durante cuatro años en el Nivel primario de la educación y luego en forma simultánea en la Educación Secundaria, y desde el año 2004 lo hace exclusivamente en este último nivel y en la escuela N° 30, con estudiantes de los tres años que constituyen el Ciclo Básico. La institución está ubicada a diecisiete kilómetros de su domicilio, por lo que el profesor se traslada hasta el lugar en su automóvil.

En su formación profesional se destaca haber alcanzado el título de Director Técnico Nacional en Fútbol, egresado de la Escuela de Directores Técnicos de la Asociación del Fútbol Argentino, filial Formosa, lo que lo habilita a ejercer la dirección técnica en los procesos formativos de jóvenes de categorías inferiores y profesionales de primera división que practican este deporte. Ha cursado la carrera de licenciatura en Educación Física y aprobado todos los seminarios, pero aún no ha podido presentar su trabajo final para obtener su graduación. Ha trabajado y lo sigue haciendo como preparador físico, integrando diferentes equipos técnicos de fútbol en categorías inferiores y de primera división, en clubes que participan en los torneos de la Liga Formoseña de Fútbol en el nivel local y regional. Actualmente, además de cumplir su tarea docente se desempeña como integrante del cuerpo de profesores en la Coordinación de Educación Física de la provincia de Formosa.

De este aspecto de su formación profesional, se deduce que el docente ha profundizado su formación en el campo disciplinar y que su relación con el deporte institucionalizado, es frecuente y forma parte de su historia personal y profesional desde la niñez, lo que puede influir en las prácticas de enseñanza de los deportes, en la escuela.

4.14.1 El discurso del profesor del caso Carlos

La información que aquí se presenta surgió del análisis de las entrevistas realizadas al profesor durante la pandemia por el COVID-19. Él desempeña sus funciones en la E.P.E.S.N° 30. Con ellas se reunió información acerca de las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación, juego, deportes, interdisciplinariedad, reflexión, género, entre otros, los que son de consideración en este trabajo de investigación. En este análisis las citas textuales están entre comillas y sirven para destacar las manifestaciones del docente.

De las expresiones de Carlos, sobre la elección de los deportes hándbol y fútbol de sala, los que enseña al grupo deportivo de Segundo año de la primera y segunda división, se deduce que los mismos se realizaron teniendo en cuenta las experiencias previas que consiguieron los estudiantes en primer año y en el conocimiento que tiene sobre ellos. De

esto se infiere que la asistencia a las prácticas, está relacionada con la motivación e interés personal de los que en ella participan.

Sostiene que en el momento de diseñar las propuestas pedagógicas para los estudiantes, tiene en consideración las experiencias motoras y deportivas conseguidas en la escuela, en las prácticas que realizan en los clubes barriales, la técnica de ejecución de los fundamentos básicos de cada deporte, los que le permite diferenciar a los alumnos en las siguientes categorías: nivel inicial, aquí distingue a los estudiantes que practican únicamente en la escuela; nivel intermedio y avanzado, aquí los diferencia a los que también asisten a prácticas fuera del ámbito escolar. Además, considera el espacio disponible, el que comparte con otros dos profesores, el tiempo de la clase, los materiales didácticos con que cuenta, entre los que menciona los propios de cada deporte y otros, el calendario escolar, la programación de los juegos deportivos intercolegiales y juegos Evita organizado por la Subsecretaría de Deportes de la provincia, donde señala que participan los estudiantes que se destacan y son los mejores técnicamente. También, señala los encuentros deportivos que organiza el Centro de Estudiantes de la escuela. De estas consideraciones se deduce que Carlos tiene en cuenta para diseñar las propuestas pedagógicas, algunas dimensiones temporales y espaciales propias de la clase, según Sanjurjo (2.003), además de clasificar a los estudiantes, según la técnica de ejecución de los ejercicios. Lo hace en categorías bien definidas, entre los que se diferencian los más y menos hábiles. Como así también, los calendarios deportivos propuestos por organizaciones externas a la escuela, de los cuales solo participan los alumnos que se destacan en las clases de enseñanza de los deportes. Desde esta perspectiva, el diseño de las propuestas se sostiene en el enfoque deportivista de la Educación Física y el pensamiento racionalista y técnico de las ciencias sociales, en los que sobresalen actuaciones lineales, unidireccionales y el método único para todos.

El docente señala que, en sus intervenciones en la clase, solicita a algunos de los alumnos más hábiles, para que muestren la ejecución técnica de los ejercicios físicos o fundamentos deportivos solicitados por él, otras veces, es él quien los muestra. También utiliza el mismo estilo de intervención, cuando corrige las ejercitaciones de los fundamentos deportivos que no son correctamente ejecutados. Este modo de intervención está relacionado con el estilo de enseñanza de demostración e imitación o reproducción de modelo, según Chincilla Minguet (2.000), el cual es propio del enfoque mecanicista y deportivista de la Educación Física, donde hay un actor central, quien dice y muestra lo que hay que hacer y actores secundarios, que miran, escuchan y repiten lo solicitado. Otro dispositivo de intervención utilizado por el docente es la observación. Con ella, detecta las ejecuciones

técnicas de los ejercicios, las posturas específicas, el pensamiento táctico individual, grupal y colectivo durante los partidos, el respeto por el reglamento de juego de cada deporte, al cual lo flexibiliza si es necesario. Además, le permite hacer orientaciones, detener las acciones para hacer correcciones generales, sin identificar a alguien personalmente, "...para no poner en evidencia a los estudiantes". De esto, se infiere que el dispositivo de la observación, le permite al docente, tomar decisiones en las prácticas puestas en acto, según Caporossi (2.006). También utiliza el diálogo como intervención y a través de él, realizan reflexiones analíticas y sintéticas de los ejercicios y fundamentos deportivos, posturas corporales básicas y específicas, actuaciones personales y grupales. Además, analizan el reglamento de los deportes y reflexionan sobre la puesta en práctica en los partidos, todos ellos en diferentes momentos de la clase, de lo que se infiere, actuaciones reflexivas del grupo clase. Las manifestaciones del diálogo como intervención es de importancia en las clases de enseñanza de los deportes y se puede relacionar con las expresiones de Sanjurjo (2.003), quien entiende que es importante para el docente, conocer el universo vocabular de los alumnos, como requisito indispensable para que el acto educativo sea educación y no se reduzca a comunicados, porque la enseñanza es esencialmente comunicación. También, se relaciona con el discurso social que proponen Voloshinov y Bajtín (1.998), en donde el discurso como modo de intervención, toma relevancia por el significado y el valor de lo que se dice, y contempla no solo las emociones de quien se expresa, sino también las consecuencias que puede provocar en el grupo clase. Pues la entonación y el modo en que se lo haga, son de importancia cuando se dice lo que se dice, ya que, de ellos dependerá si el discurso es de indagación, de acercamiento o alejamiento entre los que se comunican. Además, se lo puede vincular con la clasificación del discurso que hace Ron (2.018), quien proviene del ámbito de la Educación Física y diferencia en las prácticas docentes, el discurso informativo, valorativo, incitativo y sistémico.

Cuando hace referencia a las estrategias para evaluar lo diseñado, señala que el instrumento utilizado es la lista de control y que los criterios a considerar en los estudiantes son: la asistencia, el cumplimiento del horario, la disciplina individual y colectiva, la comunicación y la técnica de ejecución de los fundamentos deportivos y posturas corporales específicas. El registro en la lista de control, contempla los signos más y menos como constancia de lo evaluado. También sostiene que, al momento de poner la nota definitiva, realiza consideraciones de acuerdo al nivel que él entiende que tienen los estudiantes, pero no realiza registros cualitativos de casos particulares. De esto se infiere que las estrategias de evaluación están relacionadas con contenidos actitudinales vinculados con el

disciplinamiento y el orden, como así también, a contenidos procedimentales relacionados con la técnica de las acciones motoras enseñadas. Esta perspectiva de la evaluación se sostiene en el paradigma de la Educación Física mecanicista o deportivista, por lo que tiene relación con el enfoque racionalista y técnico del pensamiento epistemológico de las ciencias sociales y con la concepción empírico-analítica de la relación teoría y práctica.

También, el docente hizo alusión, a que son muchas las preocupaciones con que se queda pensando después de una clase, en la relación cotidiana con sus alumnos y destacó cuatro de ellas. La primera está relacionada con la violencia intrafamiliar por la que atraviesa uno de sus alumnos, quien no es reconocido en su sexualidad por su padre, el que lo agrede físicamente. Esta situación fue informada por Carlos al equipo directivo, quien, a su vez, la derivó al equipo interdisciplinario del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia. Ellos hicieron el tratamiento del mismo. La segunda está vinculada con las carencias que tienen los alumnos, las que se manifiestan fundamentalmente en el modo de vestir y donde el docente interviene de alguna manera, recolectando ropas usadas entre sus vecinos y amistades, las que distribuye a quienes más necesitan. La tercera tiene que ver con la inclusión en las clases de las personas con discapacidad. En este sentido, sostiene no tener en claro como trabajar con ellas, pero manifiesta su disposición para aprender a hacerlo. La cuarta, se refiere a los alumnos, que, una vez finalizada las clases de Educación Física, se quedan deambulando por la escuela, sin control, aunque considera que esos estudiantes están mejor y seguros en la institución que en sus casas. Estas situaciones, atraviesan las complejas prácticas de enseñanza, las que se caracterizan por la heterogeneidad y diversidad de la que forman parte los estudiantes y docentes, por lo que es necesario que estos últimos sepan gestionar sus emociones en el momento de sus actuaciones. También tiene relación con los desafíos de la sociedad a las escuelas de Educación Secundaria, a los que Tedesco (2.000), señala como: las vinculadas a las finalidades de la educación, las relativas al modelo pedagógico y las concernientes a la estructura organizativa escolar, las que deben estar dirigidas a la construcción de una sociedad más justa.

El profesor, indica que, de las preocupaciones mencionadas, solo la primera compartió con el equipo directivo y que ahí terminó su intervención. Mientras que las otras, las comparte cotidianamente con los otros profesores de Educación Física, entre una clase y otra o después de finalizar la jornada de trabajo. También lo hace ocasionalmente y de manera superficial y en forma aislada con algunos docentes de otras disciplinas, en espacios y horarios no definidos. Alude que "...los profesores del campo disciplinar comparten poco estas situaciones con "los teóricos", porque piensa que cada uno anda con sus cosas y hay

mucha indiferencia”. Tanto, que nota que en las reuniones de personal docente, no es tema de conversación el día a día de las prácticas. Menciona que cuando surgen planteos sobre género, diversidad, inclusión, violencia, entre otros, no se les otorga la verdadera atención y formalidad que merecen, por lo que terminan siendo tratados sin la profundidad del caso. Sin embargo, menciona que sus actuaciones interdisciplinarias, se limitan a interactuar con el equipo técnico de Educación Especial que funciona en la escuela, para abordar los problemas de aprendizajes, de conductas y dificultades madurativas, porque algunos estudiantes con estas características participan de sus clases. Otras veces, cuando no puede resolver un problema de este tipo, deriva la situación al equipo directivo para ser tratado por especialistas. Carlos, reconoce que su debilidad tiene que ver con el trabajo interdisciplinario y que en la escuela donde él trabaja, esta forma de actuar no está asumida. Aunque cree que eso se puede mejorar si los docentes y directivos muestran disposición para problematizar esta situación. “Pero eso no ocurre”. Considera que a los docentes les interesan estos temas, pero estima, que deben reunirse exclusivamente para abordar estos temas y con personas que tengan conocimientos sobre ellos, para moderar las diferentes miradas. También entiende que los docentes tienen que trabajar interdisciplinariamente, pero para ello tienen que aprender a hacerlo.

De las expresiones del profesor, sobre el tratamiento de las preocupaciones y temáticas señaladas, se infiere que ellas no trascienden el campo disciplinar, porque el trabajo interdisciplinario no está institucionalizado, lo que hace que pierdan fuerzas algunas intenciones, las que pueden ser consideradas episódicas. Por otro lado, se deduce, la presencia de supuestos básicos que están en las prácticas del docente, las que fueron construidas durante la actuación profesional. Por esto, se entiende que las manifestaciones están comprendidas en el enfoque epistemológico de las ciencias sociales que responden al pensamiento racionalista y técnico, la que se manifiesta siguiendo a Pérez Gómez (1.996), en las actuaciones aisladas y descontextualizadas de los docentes, las que refuerzan modos de participación y reproducción de la cultura escolar. También tiene vínculos con la concepción racionalista y técnica de la relación teoría y práctica, la que se manifiesta en la expresión “los teóricos”, lo que evidencia el aislamiento de los profesores de Educación Física de los que lo hacen en las aulas, lo que refuerza la existencia de compartimentos estancos en las actuaciones docentes.

También, si bien Carlos entiende que hay muchos factores que influyen en las prácticas de enseñanza de los deportes, identifica particularmente algunos, entre los cuales destaca, las diferencias de conocimientos que tienen los estudiantes en el momento de

ejecutar las acciones motoras, posturas específicas y fundamentos de los deportes, los que se manifiestan en la ejecución técnica y en la rapidez para avanzar en los aprendizajes. Piensa que estas diferencias de capacidades les hacen “desviar la atención”, pues los más avanzados requieren de ejercicios más complejos que los que tienen dificultades técnicas, lo que le priva, poder atenderlos a todos. Supone, que esto se puede solucionar si los separa “en categorías”, a las que él llama: “avanzados”, en donde estarían los mejores; “intermedios”, donde estarían los que tienen algún conocimiento; y “principiantes”, para los que no tienen experiencias en los deportes.

De este factor que señala Carlos, se infiere lo complejo que resultan las clases de enseñanza de los deportes, las que deben responder a la diversidad de los estudiantes. Esta complejidad, está atravesada por la importancia que el docente le presta a las ejecuciones técnicas de las diferentes acciones motoras, las que pueden ser superadas según él, categorizando a los estudiantes por habilidades, lo que implica pretender agrupar para homogeneizar. Desde esta perspectiva, el factor mencionado responde al enfoque mecanicista o deportivista de la Educación Física, el que propone el rendimiento y la técnica como objetivo de la enseñanza y a discriminar a los más hábiles de los menos capaces. Es la lógica de los clubes trasladada a la escuela. Al mismo tiempo que está contemplado en el pensamiento epistemológico racionalista y técnico de las ciencias sociales, el que señala que el aprendizaje, está caracterizado por el tecnicismo y tiene una concepción lineal de la enseñanza sustentado en el conductismo.

Otros factores que menciona el profesor, están relacionados con los espacios de trabajo, el tiempo y el modo de usarlos. Con respecto a ellos, manifiesta que cuenta con un polideportivo que está techado y no tiene paredes y un playón de cemento, los que están próximos. Ellos son compartidos por tres profesores en el mismo horario, los que se organizan para ocupar estos espacios de la siguiente manera: mientras dos profesores dividen el playón para compartir cada uno con su grupo deportivo y enseñar la técnica de los fundamentos deportivos, otro de ellos utiliza el polideportivo para las prácticas de los partidos. Durante el proceso de enseñanza, los docentes y estudiantes rotan cada veinte minutos para hacer uso de estos espacios. Carlos, sostiene que cuando trabaja en el playón, la distracción y desviación de atención aumenta en todos los actores, debido el gran bullicio que hay en el lugar y por el traslado de un espacio a otro del grupo clase, lo que genera en todos, dificultades para mantener la concentración. Entiende que el momento más provechoso es cuando juegan partidos en el polideportivo, porque es ahí cuando se puede ver en acción la técnica de los fundamentos de cada deporte, sistemas de juegos y los planteos tácticos. Así

mismo, menciona que los días de invierno y verano también influyen. En invierno, debido a las bajas temperaturas los estudiantes asisten menos, lo que les resta continuidad a las prácticas y en verano por las altas temperaturas, por lo que la única opción que tienen los docentes, es compartir el espacio del polideportivo techado en el mismo horario, lo hacen los tres profesores con sus grupos deportivos. También señala, que algún momento de la práctica, coincide con un recreo de los estudiantes que asisten a clases de aula, quienes circulan por todo el sector, complejizando, aún más, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Del análisis de lo señalado por el docente, se infiere que las prácticas de enseñanza de los deportes están atravesadas por las complejas características de las dimensiones de tiempo, espacio y agrupamiento de la clase, las que influyen en ellas desde las dimensiones motora, cognitiva y socio-emocional, las que se manifiestan en la rotación para el uso de los espacios, desviación de atención, ausencia de concentración y continuidad, entre otros.

Menciona que las familias y las calles de accesos a la escuela también influyen en las prácticas de enseñanza. Entre las primeras, diferencia las que están siempre en contacto con la escuela y acompañan de cerca el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y otras que no. Estos últimos, generalmente son adultos que salen a trabajar informalmente y dejan a sus hijos solos, quienes asisten ocasionalmente a clases y pierden continuidad en el proceso formativo. Carlos sostiene conocer a las familias de los estudiantes, porque hace tiempo trabaja en esa comunidad, y los comprende. Esta apreciación es de consideración, porque da a entender que conoce la dimensión familiar, que forma parte del contexto, el que es necesario considerar en las prácticas de enseñanza en el momento de diseñar las propuestas pedagógicas y porque tienen que ver con lo señalado por Tedesco (2.000), en cuanto a que la trayectoria escolar, define en gran medida la trayectoria social de las personas. Entre las segundas, señala que si bien la escuela, está rodeada de algunas calles que cuentan con asfalto, las otras son de tierra, las que los días de lluvia y los siguientes, quedan con barro y agua, lo que dificulta la circulación en cualquiera de sus formas, por ende, la presencia de los estudiantes a clases. Este factor, también les resta continuidad a las clases y pinta el paisaje del barrio donde está ubicado el establecimiento escolar.

Durante la pandemia por el COVID-19, alude que las estrategias de enseñanza en las prácticas de Educación Física, se reduce a estar comunicado con los estudiantes, a través de la aplicación de mensajería móvil de WhatsApp y Messenger. Por medio de ellas, algunos establecieron comunicación y pudieron elegir el deporte que desean practicar. Con esa información y guías de trabajos han empezado la lectura y análisis de los reglamentos de los deportes hándbol y fútbol de sala, historia de esos deportes e información sobre higiene, entre

otros. Lo que deja percibir que la enseñanza, según García Eiroá (2.000), está relacionada con la estructura formal de los deportes y el reglamento institucionalizado. Señala, que es reducido el porcentaje de alumnos que envían los trabajos, debido a la poca señal de internet y escasos recursos tecnológicos, con los que cuentan. Desde esta perspectiva se deduce, que existen diferencias en las posibilidades de los estudiantes para acceder a la información y comunicación por los medios digitales, lo que complejiza el proceso de enseñanza y aprendizaje y deja huellas en la trayectoria de formación personal y social de los alumnos.

4.15. El caso de Brian. Su trayectoria de formación y actuación profesional

La narración que en este apartado se presenta, surgió de las entrevistas realizadas al docente de Educación Física que constituye el caso de Brian. Las mismas se realizaron en tiempos de pandemia por el COVID-19, cuarentena y distancia social obligatoria. Él tiene treinta años de edad y realizó sus estudios de Nivel Terciario en el Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física de la ciudad de Formosa, entre los años 2.009 y 2.014, por lo que se deduce que cursó la carrera en un tiempo superior al que se corresponde con el plan de estudios

Cuando egresó de la escuela de Educación Secundaria, Brian no tenía decidido que estudios terciarios o universitarios podía continuar, por lo que influenciado por su madre y padre comenzó la carrera de Ingeniería Civil, la que luego de dos años abandonó porque entendió que no era lo que él deseaba. En ese momento, decidió comenzar sus estudios en el profesorado de Educación Física, porque se dio cuenta que desde niño estuvo relacionado con los deportes. Durante su infancia, había asistido a clubes de la ciudad sistemáticamente, para recibir clases de fútbol infantil y mini-básquetbol. Luego, siendo adolescente continuó con estas prácticas y comenzó a jugar al tenis y paddle, como juego de recreación con sus amigos de la escuela de Educación Secundaria. Le gustaba asistir a las clases de Educación Física porque se sentía bien compartiendo momentos y jugando con sus pares. En este nivel de estudio curso el Ciclo Orientado en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. También su gusto estaba y sigue estando relacionado con lo artístico, sobre todo con la ejecución de instrumentos musicales y el canto. De estas expresiones de Brian, se deduce que cuando decide estudiar en el profesorado de Educación Física, lo hizo influenciado por su historia personal en relación con los deportes y su formación en la modalidad de la Educación Secundaria. Los que pueden influir en sus prácticas de enseñanza.

Ya en el inicio de la carrera, se sorprendió por la cantidad de asignaturas que constituían el currículo de cada año escolar, entre ellas las del campo disciplinar y las de formación general correspondientes a las ciencias sociales y naturales. Esto le llevó a considerar su organización en cuanto al tiempo para asistir a las clases, estudiar las asignaturas de aula y practicar las exigencias de las disciplinares, que también tenían sus teorías. En esto considera la importancia del grupo de estudio estable del que formó parte. En el transcurso de la formación fue conociendo la carrera y se dio cuenta que su mirada superficial sobre ella cambiaba permanentemente, pues no estaba relacionada únicamente con practicar deportes, sino también, con dedicarles horas al estudio de teorías. De estas expresiones se infiere que la formación profesional de cualquier docente, independientemente del campo disciplinar, está atravesada por teorías y prácticas, las que están relacionadas entre sí. Desde esta perspectiva, la formación de Brian se sustenta en la concepción hermenéutica de la relación teoría y práctica, la que según Kemmis (2.002), no pueden separarse ni es posible establecer distancias entre ellas, sino sólo observar mayores o menores desajustes.

También en el campo disciplinar de su formación docente, lo que más le gustaba, eran las prácticas de los deportes de conjunto, porque tenían que ver con sus conocimientos previos y le permitían rápida socialización; no así, las pruebas individuales de atletismo y gimnasia. Desde el punto de vista de las ciencias naturales hace especial mención al gusto por estudiar al cuerpo humano desde las asignaturas Anatomía y Fisiología. Sin embargo, le resultaba abstracto apropiarse de los conocimientos de las ciencias sociales, particularmente de Pedagogía y Psicología. En estos espacios interactuó mucho con sus profesores y profesoras, sobre cómo se presentan los conocimientos teóricos en el aula y cómo se manifiestan en las prácticas en los clubes y colonias de vacaciones, donde había tenido oportunidades de actuar. Considera que los intercambios son productivos porque permite contrastar teorías y prácticas. De estas alusiones de Brian, se deduce que en su formación profesional se entrecruzan la presencia del paradigma biológico mecanicista o deportivista de la Educación Física y el pedagógico humanista. Además, se percibe la reflexión en la acción que propone Schön (1.998), los que pueden influir en las prácticas de enseñanza.

De sus profesores del campo disciplinar destaca las exigencias que proponían desde las asignaturas que enseñaban, a las cuales en los primeros momentos no le encontró sentido, pero en el transcurso de su formación se dio cuenta que ellos buscaban sacar lo mejor de cada estudiante. Otros sobresalían por su estilo negociador y de proximidad en la relación y algunos por sus conocimientos y permanente actualización. De los docentes de las didácticas y prácticas de la enseñanza, señala la poca cordialidad en las actuaciones y en las formas de

relacionarse que tenían, lo que le generaba dificultad en la comunicación con ellos. De esto se infiere, que la diversidad forma parte del profesorado y que influye en las prácticas de enseñanza.

El profesor considera que Educación Física es importante en el currículo escolar porque está relacionada con el cuidado y mantenimiento de la salud, ya que ayuda a los niños, niñas y adolescentes a conocer su propio cuerpo, los aleja del sedentarismo, actúa como mediador en el adecuado uso de los dispositivos tecnológicos y porque favorece las relaciones sociales. Además, en cuanto a la finalidad del espacio curricular en el ámbito escolar, entiende que está relacionado con atender la diversidad de los intereses y posibilidades de los estudiantes para reconocer lo personal de cada uno desde el punto de vista motor y cognitivo. De estas apreciaciones se deduce que se entrecruzan miradas provenientes de las ciencias naturales y sociales, las que fundamentan los enfoques de la Educación Física mecanicista y pedagógica humanista.

Como profesor de Educación Física cuenta con ocho años de servicios en la docencia y su primera experiencia laboral fue cuando comenzó a trabajar en una escuela de Educación Primaria en carácter de interino, donde aún continúa. Luego lo hizo y continúa en la escuela de Educación Secundaria donde se realizó esta investigación. Allí trabaja en los tres años que constituyen el Ciclo Básico, donde cuenta con horas de cátedras interinas y suplentes. De los niños y adolescentes destacó el deseo y entusiasmo que tienen por participar de los juegos y deportes, y en cuanto a él, su gusto por relacionarse con ellos a través de lo que eligió como profesión. De esto se deduce que el docente, aún no tiene seguridad laboral estable y que considera la actitud, como un componente a tener en cuenta en la relación entre el docente y los estudiantes.

En el momento de esta investigación, Brian, terminó de cursar todos los seminarios de la carrera de Licenciatura de Educación Física y está trabajando en la construcción de su proyecto de tesis. Además, ha iniciado el cursado de la carrera de especialización en preparación física y neurociencias. Al mismo tiempo, trabaja en un club de tenis de mesa, donde enseña este deporte a niños, niñas, adolescentes y adultos. También lo hace en la Asociación Formoseña de Tenis de Mesa y con ella participa de un plan nacional de iniciación deportiva, que lleva adelante la Federación Argentina de Tenis de Mesa, con el propósito de detectar talentos. Para ello, participa de un convenio con escuelas de Educación Primaria y Secundaria de la ciudad de Formosa, donde tres veces por semanas y por el término de dos horas, los estudiantes se acercan libremente a un establecimiento designado para recibir enseñanzas. Con este deporte ha participado de torneos locales, regionales,

nacionales e internacionales. De estas actuaciones del docente, se infiere que tiene relación con la estructura formal y funcional de los deportes, que propone García Eiroá (2000), y el deporte que se rige por la lógica del club, el que tiene que ver con reglamentos institucionalizados, que no se pueden modificar.

4.15.1 El discurso del profesor del caso Brian

La información que aquí se presenta surgió del análisis de las entrevistas realizadas al profesor durante la pandemia por el COVID-19. Él desempeña sus funciones en la E.P.E.S.N° 67. A través de ellas, se reunió información acerca de las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación, juego, deportes, interdisciplinariedad, reflexión, género, entre otros, los que son de consideración en este trabajo de investigación. En el análisis las citas textuales están entre comillas y sirven para destacar las manifestaciones del docente.

Brian, sostiene que la elección de los deportes hándbol, fútbol de sala, voleibol y básquetbol, los que enseña al grupo deportivo de Tercer año de la primera y segunda división, los realizó en consenso con los estudiantes y considerando las experiencias previas que consiguieron en la escuela los años anteriores, además de las adquiridas en los clubes deportivos o jugando con amigos en el barrio. Los dos primeros deportes los enseña con mayor sistematicidad y frecuencia, mientras que los dos últimos, lo hace únicamente cuanto los estudiantes los solicitan y de modo recreativo. De esto, se infiere una relación interactiva entre el docente y los estudiantes, donde los educandos también toman parte en las decisiones, las que se manifiestan en la elección del deporte y cuál de ellos practicar en las clases. Desde esta perspectiva, se entrecruzan la lógica de la enseñanza del deporte escolar y de los clubes, los que pueden favorecer la comunicación, la motivación para asistir a clases y la disposición para participar de ellas. Esta mirada tiene como referencia al enfoque pedagógico humanista de la Educación Física y la concepción humanista o reconceptualista de las ciencias sociales, las que sostienen que en la enseñanza hay que proceder recursivamente y favorecer la expresión del pensamiento de los estudiantes.

En el momento de diseñar las propuestas pedagógicas y específicas en la enseñanza del deporte, el profesor tiene en cuenta los saberes de los estudiantes, su conocimiento sobre ellos, el espacio del polideportivo con que cuenta la escuela, el lugar en el que están marcadas las canchas de los deportes. También, la participación en los torneos intercolegiales que programa la Coordinación de Educación Física. Además, los materiales deportivos con que cuenta la escuela, entre las que destaca una mayor cantidad de pelotas de fútbol que de

hándbol, básquetbol y voleibol. Entre las pelotas de fútbol están las que llevan los alumnos a las clases, cuando se les solicita. Asimismo, señala como factores influyentes, el calendario escolar, la cantidad de clases semanales y su atracción por el fútbol y el hándbol. De estas consideraciones, se infiere que, en la construcción del diseño de las propuestas pedagógicas tiene significado la reflexión antes de la acción que propone Schön (1.998) y la fase pre-activa que sugiere Jackson (2.002), quienes caracterizan esos momentos como más deliberativos, pues se confrontan apreciaciones teóricas con creencias y experiencias concretas, las que surgen de la reflexión sobre la práctica. También, se deduce que la historia personal del docente influye en el momento de diseñar las propuestas de enseñanza de los deportes.

Siguiendo sus expresiones, en cuanto a las características de sus intervenciones durante el proceso de enseñanza del deporte, es él quien señala los lugares de las formaciones y los ejercicios de desplazamientos que los estudiantes tienen que realizar y con el silbato o la voz decide el inicio y final de los mismos. Además, muestra los ejercicios y explica los fundamentos básicos de los deportes y se detiene en los mismos cuando observa que no son técnicamente bien realizados. Estas detenciones, también, son hechas con el silbato y le sirve para volver a mostrar analíticamente los mismos ejercicios. Otras intervenciones del profesor se caracterizan por el énfasis que pone en la voz, cuando hay que observar alguna corrección o detener las acciones. Asimismo, para jugar los partidos, es él quien arma los equipos o designa a los estudiantes que elegirán a los integrantes de cada conjunto. Mientras juegan, también usa el silbato para corregir situaciones relacionadas con el pensamiento táctico individual y colectivo. Por otro lado, valora a los estudiantes cuando realizan bien los ejercicios y los incentiva a mejorar las actuaciones cuando nota dificultad. También, antes de finalizar la clase de enseñanza de los deportes, genera espacios de reflexión, para analizar con el grupo, situaciones o partes del partido que se destacaron. De estas manifestaciones, se infiere que el estilo de enseñanza del docente está relacionado con lo que Chinchilla Minguet (2.000), llama de mando directo o reproducción de modelos, el que se caracteriza por ser el docente el centro de la clase, mientras los alumnos repiten los movimientos y gestos deportivos sugeridos. También según De Lella (2.003), en este caso, las propuestas de acción son repetidas de forma mecánica y rutinaria. Además, se deduce que hay un espacio para el intercambio en la comunicación entre los actores, lo que puede favorecer según Melgar (1.999), a la expresión y la escucha atenta.

Cuando se refiere a las estrategias de evaluación, sostiene que utiliza como instrumento la lista de control. En ella, a través de la observación, evalúa la técnica de

ejecución de los fundamentos básicos de los deportes y el modo en que resuelven los problemas de movimientos ante situaciones de oposición, durante los partidos. También, registra la asistencia, conducta y disposición para el trabajo. Lo hace, señalando en diferentes casilleros, con los signos más, más o menos y menos. Además, utiliza la prueba oral y escrita para aquellos estudiantes con más dificultades técnicas y los que tienen inasistencias reiteradas. Aquí se deduce, que el profesor utiliza los instrumentos y técnicas de evaluación, como control de los comportamientos y registros de la ejecución técnica de los ejercicios, los que le sirve para seleccionar a los destacados, quienes participan de las competencias deportivas intercolegiales. Además, hay oportunidad para aquellos que no se destacan en las acciones prácticas. Este modo de evaluar tiene sustento con el enfoque del paradigma biológico deportivista de la Educación Física y la línea de pensamiento racionalista y técnico, provenientes de las ciencias sociales.

También, Brian señala, que le preocupa, la situación económica por la que están pasando las familias de sus alumnos y las inasistencias en las clases. Señala, que los estudiantes les manifiestan las situaciones familiares por la que están atravesando, entre las que sobresale la falta de trabajo, la cantidad de integrantes de los grupos familiares y la alimentación que reciben. Él logra percibir estas situaciones a través de la forma de vestir y en la mayor asistencia de alumnos, en el momento del desayuno y la merienda que ofrece la escuela. Estas preocupaciones son socializadas con los colegas que integran el espacio curricular, con docentes de otros espacios y preceptores, en diferentes momentos. La posibilidad de socializar, según el profesor, "...permite tener un conocimiento más amplio sobre los estudiantes y comprender algunas conductas, actitudes y formas de comunicarse, las que siempre están relacionadas con situaciones intrafamiliares". De esto se infiere que, las situaciones particulares de los estudiantes pueden influir en las prácticas de enseñanza, sobre todo en la sistematicidad y continuidad de los aprendizajes, aunque socializar con los colegas aumenta el conocimiento sobre ellos, lo que permite identificarlos y abrir un abanico de posibilidades para comprenderlos y buscar alternativas de intervención que eliminen barreras de aprendizaje y participación, sobre todo en casos como bullying, tal como le ocurrió en una oportunidad a Brian.

Entiende que las actuaciones interdisciplinarias son de importancia porque permiten aflorar la capacidad creativa de cada docente para resolver situaciones y también, "...porque diferentes miradas ante situaciones complejas que se presentan en la escuela, permiten abordarlas de distintas formas". En este sentido, se relaciona con frecuencia con los profesores que integran el área de artística, ciencias naturales y sociales, con quienes

comparte actuaciones en obras de teatro, talleres de recuperación cardiopulmonar, charlas relacionadas con el abordaje de la diversidad y género, eventos en el mes de la discapacidad y el día de la mujer, entre otras. En estas actuaciones, los docentes en general, muestran compromiso y entusiasmo en el trabajo en equipo, donde aportan ideas y propuestas de acciones para resolver situaciones. Desde esta perspectiva, las actuaciones del docente trascienden el campo disciplinar estableciendo, según Morín (2.000), redes de relaciones comunicativas para construir representaciones y sentidos desde diferentes campos de conocimientos, lo que fomenta el trabajo en grupo, el diálogo y las construcciones intersubjetivas. También, las prácticas interdisciplinarias permiten abordar las situaciones que atraviesan los procesos y aprendizaje desde la multidimensionalidad.

Además, el docente identifica factores del contexto que considera influyentes en las prácticas de enseñanza y que están relacionadas unas con otras. Una de ellas, ya fue mencionada más arriba y es la inasistencia a clases. Éstas complejizan el proceso de enseñanza y dificultan al docente mantener la atención en el proceso de aprendizaje singular de los estudiantes, los que se diferencian por la técnica de ejecución de los ejercicios. De esto se infiere que, la participación en las clases es un condicionante para que los estudiantes avancen en sus conocimientos y formas de ejecutar las acciones motoras relacionadas con los deportes. También que la diversidad y heterogeneidad están presentes en el complejo proceso de enseñar y aprender, por lo que el profesor necesita contextualizar y recontextualizar las propuestas pedagógicas para responder a todos. Otro factor señalado es el escaso recurso didáctico con que cuenta, entre los que señala, "...solo cuento con una pelota de básquetbol y voleibol, algunas de hándbol y tres pelotas de fútbol, pero los alumnos traen estas desde sus casas". De esto se deduce, que las propuestas pedagógicas están condicionadas por los elementos deportivos con que cuenta el grupo clase, los que influyen en las prácticas de enseñanza y en las respuestas a los diversos intereses que pueden tener los estudiantes.

Además, menciona a los conocimientos previos como otro factor, porque en las clases de los deportes se juntan estudiantes que practican con los amigos del barrio o asisten a clubes deportivos, con quienes no lo hacen y tienen pocas experiencias deportivas. Con los primeros, es posible avanzar más rápido en el aprendizaje, pues se pueden realizar actividades de complejidad crecientes, las que requieren atención, concentración y coordinación. Mientras que los últimos, requieren de actividades más sencillas, por lo que avanzan menos. Para los partidos, el docente, conforma equipos donde las habilidades no son consideradas, con el propósito de que los juegos sean más equilibrados. Sin embargo, durante este tiempo, los que saben jugar presionan a los que tienen mayores dificultades, ante lo cual

el docente interviene conversando con ellos. De estas menciones se infiere, que el grupo clase es heterogéneo y que el docente diseña propuestas pedagógicas teniendo en cuenta las posibilidades de los estudiantes, quienes se diferencian por sus habilidades motoras y deportivas. También, interviene a través de la reflexión en la acción con intención de modificar las actuaciones de los adolescentes.

Asimismo, señala otro factor, el que está relacionado con las distancias que recorren los estudiantes para llegar a la escuela. En este sentido, cuenta con algunos alumnos que vienen a las clases desde barrios alejados, incluso de la localidad de Alberdi, República del Paraguay. Los primeros tienen que tomar hasta dos medios de transportes por la mañana para llegar a las clases de aula, luego regresan a sus domicilios y por la tarde vuelven para asistir a las clases de Educación Física, haciendo el mismo recorrido. Esto es de importancia porque las familias que atraviesan problemas económicos pueden tener dificultades en abonar los pasajes del transporte. Los de Alberdi deben atravesar el Río Paraguay muy temprano para asistir a las clases de aula del turno matutino y luego se quedan esperando en el establecimiento escolar, donde almuerzan lo que traen, para luego estar presentes en las clases de Educación Física en el horario vespertino. Estos estudiantes, casi siempre, muestran cansancio físico y mental. De este factor del contexto se infiere que puede influir en las prácticas de enseñanza y demuestra la diversidad socio cultural del grupo clase, que por un lado puede percibirse como una debilidad, pero en el momento de compartir las experiencias de la vida cotidiana, pueden transformarse en una fortaleza que invite a la dedicación y al reconocimiento del otro, como alguien singular. También puede relacionarse con las inasistencias que mencionó el docente más arriba, pues el presupuesto económico para llegar a la escuela en diferentes momentos, influye en las familias, más aún, donde dos o tres integrantes asisten a la escuela.

Otro factor considerado por Brian es la competencia deportiva intercolegial, las que atraen a los alumnos y quieren participar. Estas competencias se realizan en horarios escolares y participan los estudiantes que fueron seleccionados, por lo que, si las programaciones coinciden con los horarios de clases de Educación Física, estas se suspenden y los que no participan pierden continuidad en el proceso de aprendizaje. Este factor se sustenta en la perspectiva del enfoque de Educación Física biológico deportivista y tiene que ver con el deporte con reglas institucionalizadas, además de relacionarse con la estructura formal y funcional de los deportes. También, tiene influencia en la falta de continuidad y las inasistencias que menciona el profesor más arriba.

Cuando se refiere a las estrategias de enseñanza utilizadas en el momento de la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento obligatorio, señala que el único medio con que cuenta para estar en comunicación con los estudiantes es el dispositivo de telefonía móvil. Por ese medio y haciendo uso de WhatsApp, constituyó un grupo con los estudiantes de Tercer año de primera y segunda división, a quienes una vez por semana les envía tareas para resolver, las que están relacionadas con aspectos reglamentarios de los deportes: fútbol de sala y hándbol. Como así también, temas relacionados con los efectos del sedentarismo, la alimentación y la actividad física en la calidad de vida de las personas. Para concretarlos, les sugiere el uso de revistas, diarios, Internet, pero nota que son reducidos los estudiantes que los realizan y socializan, incluso, algunos no han logrado comunicarse. Ante esto, ha realizado consultas sobre el motivo de ausencia de comunicación y la respuesta fue la falta de recursos tecnológicos y conectividad en los hogares. Esto que plantea Brian, tiene que ver con la complejidad del proceso de enseñanza, que en época de pandemia se torna más dificultosa aún y que todos los docentes de cualquier disciplina están enfrentando cotidianamente en las prácticas. Está relacionado con la heterogeneidad del mundo social y la diversidad de la que forman parte los estudiantes, los que necesitan de un docente creativo y comprometido, que genere estrategias para reducir las barreras de comunicación en tiempo de incertidumbre, pues la enseñanza, según Sanjurjo (2.003), es esencialmente comunicación.

4.16. El caso de Diana. Su trayectoria de formación y actuación profesional

La narración que en este apartado se presenta, surgió de las entrevistas realizadas a la docente de Educación Física que constituye el caso de Diana. La misma se realizó en tiempos de pandemia por el COVID-19, cuarentena y distancia social obligatoria. Ella tiene cuarenta y tres años de edad y realizó sus estudios de Nivel Terciario en el Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física de la ciudad de Formosa, entre los años 1.996 y 1.999, por lo que se deduce que cursó la carrera en el tiempo que se corresponde con el plan de estudios.

Cuando egresó de la escuela secundaria empezó a estudiar una carrera universitaria, influenciada por su madre, la que abandonó. Luego, decidió estudiar Educación Física porque siempre le gustó asistir sistemáticamente a prácticas de ciclismo, básquetbol y fútbol en clubes de la ciudad, al mismo tiempo que le gustaba participar con sus pares de las clases de Educación Física en la escuela de Educación Secundaria, donde era reconocida por sus profesoras por su habilidad en las prácticas de pelota al cesto, atletismo y hándbol. Durante

este período de su formación, ha participado de los juegos deportivos intercolegiales y siempre fue capitana de los equipos de la escuela, lo que le permitía, también ser reconocida por sus compañeras. De esto se infiere, que Diana estudió Educación Física influenciada por su historia personal, la que estuvo relacionada con las prácticas deportivas desde la lógica de la enseñanza en los clubes y escolar, las que eran de su agrado.

Cuando eligió la carrera de Educación Física, pensó que consistía en practicar deportes todo el día. Sin embargo, se encontró desde primer año con muchas asignaturas teóricas que le resultaban complicadas estudiar al mismo tiempo que hacía actividades físicas y porque la organización horaria del profesorado era muy particular, lo que hacía que todo el día esté dedicada exclusivamente a sus estudios. En este sentido hizo mención a la importancia que tuvo la conformación del grupo de estudio permanente del cual participó y en donde encontraba siempre la incentivación, la cooperación y el entusiasmo para practicar actividades físicas, gimnásticas, deportivas y también, estudiar teorías. De estas expresiones se deduce, que cuando Diana ingresó al profesorado, tenía una concepción de Educación Física eminentemente práctica, la que casi siempre está en el imaginario social sobre esta disciplina pedagógica, la que tiene relación con el enfoque biológico mecanicista y deportivista de ella.

En el cursado de las diferentes asignaturas teóricas, expresó su inclinación hacia Anatomía, Fisiología y Psicología porque los docentes enseñaban relacionando la teoría con situaciones prácticas y por el estilo interactivo de enseñanza que tenían. Cuando se refirió a las asignaturas disciplinares importantes para ella, señaló a Educación Física Infantil y a los deportes de conjuntos, porque tenían relación con sus conocimientos previos y porque los profesores le pedían que participe en la enseñanza de los que tenían más dificultades en los aprendizajes motores, además le agradaba compartir estos momentos con sus compañeros. Eso generaba, según ella, espacios para la solidaridad, la cooperación y el compañerismo en el estudio. También expresó su gusto por Gimnasia y Natación. El primero, sobre todo por los ejercicios con cajón de saltos y las destrezas en colchonetas, porque eran desafiantes y no le resultaba de fácil ejecución. El segundo porque le agradaba entrenar y competir con sus compañeros y compañeras y por la experiencia de actuar de monitora a partir de Segundo año con los estudiantes del año inmediato anterior. De esto se infiere, que el proceso de formación profesional de Diana estuvo atravesado por la concepción epistemológica hermenéutica de la relación teoría y práctica, la que considera que los prácticos deben comprometerse con la teorización de las prácticas y los teóricos poner en acción sus teorías, como aspectos inseparables para mejorar las prácticas educativas, las que según Pérez Gómez

(1.993), forman parte de las complejas competencias profesionales que los docentes deben construir en los procesos formativos. También se deduce que los conocimientos previos favorecieron la preferencia hacia algunas asignaturas en particular.

De sus profesores del campo disciplinar destacó los modos de preparar las clases y de enseñar, la puntualidad, la organización, la apertura al diálogo y la cordialidad que tenían. De los profesores del campo de la formación general, mencionó el conocimiento y la forma de transmitir, la profesionalidad, las orientaciones en la construcción del conocimiento, la forma de articular la teoría con la práctica que tenían con los profesores disciplinares. Aquí se infiere, que el proceso formativo de la profesora estuvo relacionado con lo que Porta (2.006) llama buenas prácticas docentes, en donde se destaca el compromiso que tienen los profesores con la tarea que realizan, la búsqueda permanente de renovarse desde las experiencias de la enseñanza y los procesos de aprendizaje de los que participan, como así también, ayudar a otros a construir sus propias comprensiones y razonamientos desde la interdisciplinariedad.

Ya recibida de profesora de Educación Física, empezó a trabajar en el ámbito no formal y lo hizo durante cinco años cumpliendo diferentes funciones, entre las que destacó la de personal training, acompañante terapéutica, profesora en una escuela deportiva para niños de edad escolar en un complejo deportivo de empleados públicos, en colonias de vacaciones de verano, escuelas de natación y organizó su propio gimnasio de musculación y gimnasia aeróbica, entre otros. De estas experiencias previas con actores diferentes a la docencia se infiere que, Diana tuvo relaciones laborales con personas desde la perspectiva profesora-clientes donde circula una lógica comunicativa diferente al del ámbito escolar.

Su primer trabajo en relación con la organización escolar fue como preceptora y auxiliar de dirección en una escuela de Educación Secundaria y luego como profesora de Educación Física en el Departamento de Aplicación de Nivel Primario: “Club de Niños”, del Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física. Ya transcurrido tres años de ejercicio en la profesión, comenzó a tomar horas de trabajo en la asignatura Educación Física, en la misma escuela de Educación Secundaria donde comenzó a trabajar como auxiliar de docencia y en la que actualmente continúa. A partir de este momento, fue dejando algunos de los trabajos mencionados, para continuar tomando horas del campo disciplinar en otras instituciones de Educación Secundaria. Actualmente lo hace solamente en este nivel de la educación y en dos escuelas, en carácter de interina y titular y en una de ellas lo hace trabajando con estudiantes de los géneros femenino y masculino. De esto se infiere que, por las experiencias en otras funciones escolares, la docente tiene una visión más integradora del

funcionamiento institucional, lo que puede favorecer la relación comunicativa y de apertura en el momento de actuar con otros docentes. También las experiencias en el trabajo disciplinar desde la perspectiva del género, rompe con supuestos básicos sobre las prácticas de enseñanza de los deportes, donde esta cuestión siempre está puesta en tela de juicio.

La profesora tiene diecinueve años en el ejercicio de la profesión, además cursó y aprobó todos los seminarios de la carrera de la Licenciatura en Educación Física, pero no presentó su tesis y señaló haber participado de numerosos cursos y congresos nacionales en el campo disciplinar. De esto se deduce que, la docente continúa con su formación profesional, la que está relacionada exclusivamente con el campo disciplinar.

Ella, señala qué Educación Física debe tener un lugar en la escuela: “Porque es importante en la construcción de la identidad personal y acompaña, desde lo lúdico y deportivo, el desarrollo de la espontaneidad, la imaginación, la autonomía y porque favorece al mantenimiento y conservación de la salud”. En cuanto a la finalidad de este espacio curricular en el ámbito escolar menciona que está relacionado con el conocimiento del cuerpo y al desarrollo de capacidades cognitivas, prácticas y sociales para desempeñarse en la vida cotidiana. Estos señalamientos sobre la Educación Física, dejan percibir una concepción del campo disciplinar con una mirada que contempla diferentes dimensiones del sujeto y del cuerpo como corporeidad, por lo que tiene relación con el enfoque pedagógico-humanista de la Educación Física.

4.16.1 El discurso de la profesora del caso Diana

La información que aquí se presenta surgió del análisis de las entrevistas realizadas a la profesora durante la pandemia por el COVID-19. Ella desempeña su función en la E.P.E.S. N° 67. A través de ellas, se reunió información acerca de las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación, juego, deportes, interdisciplinariedad, reflexión, género, entre otros, los que son de consideración en este trabajo de investigación. En el análisis, las citas textuales están entre comillas y sirven para destacar las manifestaciones de la docente.

Diana, sostiene que la elección de los deportes voleibol y hándbol, los que enseña al grupo deportivo de Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado, los realiza a través de un diagnóstico que lleva adelante con las estudiantes, mediante conversaciones grupales y sugerencias de ella, de donde surgen las inclinaciones hacia los deportes mencionados. Estas están relacionadas con las experiencias previas que consiguieron en el Ciclo Básico y las adquiridas en los clubes deportivos de la ciudad, lo que favorece la enseñanza en el momento

de la práctica en acción. De esto, se infiere que en la elección de los deportes hay un proceso deliberativo de intercambio comunicativo entre la docente y las estudiantes, como así también, una interrelación de las experiencias deportivas escolares y en los clubes.

En el momento de diseñar las propuestas pedagógicas y específicas en la enseñanza del deporte, la profesora tiene en cuenta los conocimientos previos de las alumnas y la cantidad de estudiantes, entre la que señala cincuenta y cuatro. Además, los elementos deportivos con que cuenta la escuela, el polideportivo y las canchas señalizadas en él, la carga horaria semanal, el calendario deportivo intercolegial y el marco teórico del proyecto. De esto se deduce que, la docente realiza procesos de reflexión antes de la acción y contextualiza las propuestas pedagógicas y específicas en la enseñanza de los deportes, teniendo en cuenta las posibilidades que le brinda la institución educativa, como así también, a la participación de las estudiantes en propuestas deportivas que surgen en ámbitos diferentes al escolar, lo que puede influir en las prácticas de enseñanza.

Diana afirma que sus intervenciones pedagógicas se caracterizan por solicitar y mostrar los ejercicios físicos y fundamentos de los deportes que se realizan en diferentes momentos de la clase y, en ocasiones, señala a las estudiantes que tienen buena técnica en los gestos deportivos para que muestren correctamente las acciones motoras. Además, explica los grupos musculares que intervienen en las ejercitaciones y las incentiva a la participación. También, recorre, observa y corrige posturas específicas, gestos técnicos de los deportes. Sin embargo, para el momento de los partidos, las intervenciones de la docente son esporádicas, pues las estudiantes son las que organizan el espacio de juego, los equipos, reparten las pecheras que las identifican y arbitran los partidos. Además, incentiva el diálogo luego de los partidos, para analizar comportamientos deportivos, el uso del reglamento y el pensamiento táctico individual y colectivo. Del análisis de estas actuaciones de la docente se deduce que, se manifiesta una combinación del enfoque biológico mecanicista y pedagógico humanista de la Educación Física, los que se expresan en el estilo de intervención que Chinchilla Minguet (2.000) identifica como de mando directo y reproducción de modelos, el que se caracteriza por la relación unidireccional entre la profesora y las estudiantes, pues en este caso, es ella quien decide lo que hay que hacer, poniendo el acento en la técnica de ejecución de las acciones motrices y deportivas. Fomenta la autonomía y la toma de decisiones, las que se manifiestan en la organización y conducción de los partidos, como así también, en actitudes de diálogos que favorecen la reflexión en la acción.

En cuanto a la evaluación, el instrumento que utiliza es la lista de control y los criterios considerados son: la asistencia, las actitudes, entre las que señala la disposición,

colaboración, respeto entre pares y a la docente. Además, la técnica de ejecución de los fundamentos deportivos y las posturas específicas. Estos, son indicados con los signos: más, más o menos, menos y de interrogantes, los que se ponderan en el momento de la calificación. Sin embargo, no realiza registros cualitativos. Por otro lado, la observación permite a Diana autoevaluarse. Para ello, reflexiona durante la acción, para tomar decisiones de reconsideración sobre las propuestas motoras y deportivas, para recontextualizarlas en el mismo momento que se ejecutan, considerando las posibilidades de las estudiantes, sobre todo, en las que más dificultades tienen. Del análisis del instrumento y los criterios señalados, se infiere que existe supremacía de consideración hacia los contenidos actitudinales y procedimentales, los que se ponderan para la calificación. Esto deja presumir, que los contenidos conceptuales no tienen el mismo énfasis. En cuanto a la autoevaluación de la docente de su propuesta en acción, tiene relación con el enfoque pedagógico humanista de la Educación Física y la perspectiva humanista y reconceptualista de la concepción epistemológica de las ciencias sociales, las que se manifiestan en el momento en que la docente realiza los ajustes a las acciones motoras y deportivas que ejecutan las estudiantes, teniendo en cuenta las habilidades y posibilidades singulares de ellas, las que influyen en las prácticas de enseñanza en acción.

Diana tiene varias preocupaciones que ocupan su pensamiento después de las clases, pero decide mencionar solo dos de ellas. La primera, es la baja disposición corporal de las estudiantes para trabajar en las clases. Según la docente, esta situación se debe a que las alumnas permanecen hasta altas horas de la noche conectadas a las redes sociales, lo que no les permite descansar adecuadamente, pues al otro día tienen que ir temprano a la escuela y luego por la tarde a las clases de Educación Física. La segunda, es sobre la alimentación y también el descanso de las estudiantes que vienen desde la ciudad de Alberdi, Paraguay. Ellas son de nacionalidad argentina, pero viven al otro lado del Río Paraguay. La profesora, señala que esto es más complejo, porque ellas deben movilizarse desde las cinco de la mañana para tomar la primera lancha que cruza el Río y llegar a las clases de aulas del turno mañana. Luego se quedan en la escuela para almorzar los sándwiches que traen en su vianda o compran en la escuela. Ellas no solo no logran alimentarse adecuadamente, sino que también les falta descanso, pues deben esperar el horario de las clases de Educación Física. Esos días, la jornada se les hace muy extensa y cansadora, por lo que influye en las prácticas de enseñanza. Estas situaciones que plantea la docente complejizan, aún más, las ya complejas prácticas de la enseñanza y forman parte del entramado social y cultural que constituyen las familias de las estudiantes.

La profesora comparte estas preocupaciones con sus colegas del área de Educación Física en diferentes momentos no programados, pues destaca que todos tienen estudiantes que reúnen estas características. También lo hace con otros docentes de otras áreas, quienes se sorprenden cuando se les informa de la situación de las estudiantes, lo que deja percibir interferencias en la comunicación institucional, con respecto a la situación de estas alumnas. Además, socializan con las familias en las reuniones de tutores. De esto se infiere que, es necesario generar espacios de socialización de las prácticas docentes, las que necesitan ser institucionalizadas con el propósito de profundizar el conocimiento del contexto social y cultural de los diferentes actores.

En cuanto a sus actuaciones interdisciplinarias, la profesora enuncia que lo hace con el área de ciencias naturales, más precisamente con la asignatura Biología, con quien aborda contenidos relacionados con el cuerpo, alimentación y cuidado de la salud. También con el espacio curricular de Lenguaje y comunicación, particularmente con las asignaturas Lengua y Expresión artística. Con la primera, abordando procesos de escritura en los trabajos prácticos solicitados y con la segunda, cuando comparten proyectos de jornadas al aire libre y en ambientes naturales. Además, participa junto con colegas de todos los espacios curriculares en representaciones teatrales, donde abordan contenidos transversales de interés general, como lo son las problemáticas relacionadas con el género, la diversidad, la inclusión, el bullying, donde representan a sujetos vulnerados en sus derechos, los que luego son analizados en las aulas y en el polideportivo. Durante estas actuaciones, hay docentes que demuestran interés, compromiso y entusiasmo en participar, sin embargo, también hay quienes no se involucran. De estas expresiones se deduce que, Diana trasciende su propio campo disciplinar y a través del trabajo compartido aborda con docentes de otras disciplinas, contenidos que atraviesan el currículo escolar. Significa, desde Morin (2005), establecer redes con el conocimiento de otras disciplinas, para construir representaciones y sentidos desde diferentes campos de conocimientos. También fomenta el trabajo en grupo, el diálogo y las construcciones intersubjetivas.

La docente entiende que los factores que influyen en las prácticas de la enseñanza, en su caso particular, están relacionados. Señala que, si bien cuenta con un polideportivo que tiene todas las canchas marcadas y es cómodo, los horarios de uso le resultan reducidos porque otros docentes también necesitan trabajar en él. Además, al ser el certificado médico el condicionante para participar de las clases, no todas las alumnas comienzan al mismo tiempo, pues algunas tienen dificultades temporales para conseguirlo. También, la organización horaria de la escuela, la que contempla para el Ciclo Orientado un horario de

siete treinta hasta las doce y treinta horas para las clases de aulas, esto genera cierta dificultad, porque al ser las catorce horas el horario de ingreso a la clase de Educación Física no les alcanza a algunas estudiantes el tiempo para trasladarse hasta sus casas para almorzar y regresar nuevamente, pues necesitan tomar uno o dos medios de transportes. Lo que influye en la inasistencia a clases y en la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos. Asimismo, considera que la cantidad de elementos deportivos con que cuenta la escuela son escasos para la cantidad de alumnas que conforman el grupo deportivo, por lo que en ocasiones lleva sus propios elementos, los que tampoco alcanzan. Esto influye, según Diana en: "...la posibilidad de ejercitar la técnica de los fundamentos deportivos en forma individual, por lo tanto, no permite avances significativos en el aprendizaje de las que tienen más limitaciones".

Igualmente, señala que los juegos deportivos intercolegiales, tienen que ser considerados como otro factor influyente, porque estos encuentros se realizan durante los días y horarios de clases. Muchas veces las programaciones coinciden con las clases de Educación Física, las que no se realizan porque algunas estudiantes participan y necesitan del acompañamiento de la docente. Además, menciona la ausencia de las familias en el acompañamiento y control de las propuestas pedagógicas, las que ya fueron mencionadas dentro de las preocupaciones, pero aquí señala que las estudiantes son las que deciden asistir o no a clases y donde muchas veces participan sin indumentaria adecuada para las prácticas deportivas. De esto se deduce que las programaciones de las clases de Educación Física, están condicionadas por otras organizaciones de la educación y de la comunidad, las que son externas a la escuela y que influyen en las prácticas de enseñanza. La primera en la continuidad del proceso de enseñanza y la segunda, en la construcción de autonomía responsable. También acentúa a los días de lluvias, jornadas institucionales, asuetos imprevistos y algunos feriados, entre otros.

De lo expresado en los factores del contexto que influyen en las prácticas de enseñanza de los deportes se infiere, que ellos son de interés institucional y necesitan ser abordados por los diferentes actores como tal, pues las más afectadas, en este caso particular, son las estudiantes que tienen menos inteligencia corporal-kinestésica, según (Gardner 1.983), porque pierden clases y continuidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que pone en tela de juicio el principio de equidad en el ámbito de la educación escolar y particularmente en Educación Física, el que está establecido en la Constitución Nacional y en la Ley de Educación Provincial.

En relación a las estrategias de enseñanza de los deportes durante la pandemia por el COVID-19, señala que en el inicio fue confuso porque las decisiones de las autoridades escolares cambiaban permanentemente, pero una vez organizada la escuela, Diana, actualizó el grupo de WhatsApp que ya tenía con las estudiantes. Este es el único medio que utiliza para comunicarse y a través de él, les envía trabajos prácticos cada quince días. Los mismos consisten en lecturas y análisis de los reglamentos de los deportes que practican, sobre la influencia del sedentarismo, el uso de la tecnología y el ejercicio físico en la salud y la calidad de vida. Además, estudian los procesos de actuación para recuperación cardiopulmonar (RCP), los que pondrán en práctica cuando se recuperen las clases presenciales. Para la realización de los trabajos, les sugiere diferentes páginas en internet y distintos links. Señala, que más de la mitad de las estudiantes envían los trabajos y quienes no lo hacen se comunican para avisar el motivo, el que siempre tiene que ver con la ausencia de conectividad. Pero la comunicación siempre es fluida. De esto se deduce, que algunas propuestas están relacionadas con el deporte de reglas institucionalizadas y otras, con contenidos de interés cotidiano y que atraviesan todos los espacios curriculares, en donde la conectividad en este contexto es un condicionante para las prácticas de enseñanza.

CUARTO APARTADO: EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Aquí se presentan a las escuelas que conforman los escenarios donde actúan los docentes que constituyen cada uno de los casos. Se describen y analizan las referencias actuales de las organizaciones de cada uno de los escenarios, los que permiten reconocer la dinámica interna de ellos. Las características de los barrios a los que corresponden cada una de las escuelas, porque como se explica en la metodología, ellas deben ser públicas y estar ubicadas en zonas periféricas o céntricas de la ciudad de Formosa. Este criterio permitió trabajar sobre el supuesto de que las características del medio social influyen en las prácticas de enseñanza. Se describen las organizaciones sociales que las rodean y con quienes interactúan las instituciones educativas y construyen representaciones, los accesos y límites más inmediatos que la circundan porque toman relevancia en el momento de ingreso y egreso de ellas y particularmente en las clases de Educación Física, el aspecto externo e interno de los edificios, los que permiten saber el estado de mantenimiento y conservación de los establecimientos y tienen que ver con las condiciones de trabajo, la organización espacial de las escuelas, la que es de importancia en el momento de la circulación de los diferentes actores en los distintos momentos de su funcionamiento, por último, los polideportivos donde

actúan los profesores de Educación Física, para conocer sus características y las singularidades de su uso.

Se aclara, que en la E.P.E.S. N° 57, donde se constituyó el caso de Alan, es el único lugar donde se pudo realizar observaciones de clases de enseñanza de los deportes antes de la pandemia por el COVID-19, mientras que, en las otras escuelas, todo el proceso se llevó adelante durante la pandemia, por lo que la información sobre los diferentes momentos de las clases de la enseñanza de los deportes está presente solo a través del testimonio de los propios docentes.

4.17. Referencias históricas y actuales de la organización de la escuela N° 57

La escuela donde se desempeña el profesor que constituyó el caso de Alan, empezó a funcionar en el año 1.987 como una escuela rancho, en el mismo lugar donde está actualmente y siempre en turno matutino desde las siete y treinta hasta las doce y veinte horas, y vespertino desde las trece y treinta hasta las dieciocho y quince horas. Entre los años 1.999 y 2.001 tuvo lugar la moderna construcción con la que ahora cuenta. Durante ese período compartió el edificio de la escuela primaria que se encuentra en el mismo complejo educativo, en un solo turno de horario intermedio y reducido de tres horas con quince minutos por día, lo que seguramente habrá influido en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el momento de este trabajo la historia se vuelve a repetir, pero en este caso es la escuela de Educación Primaria la que comparte el edificio de la escuela de Educación Secundaria por igual motivo, haciéndolo también en el turno intermedio como lo había hecho la escuela que ahora la alberga. Por este motivo, la escuela de Educación Secundaria sigue manteniendo sus dos turnos, pero nuevamente redujo el tiempo de la prestación del servicio a tres horas y quince minutos. Este ajuste en la organización temporal, si bien afectó a los espacios curriculares que se llevan adelante en las aulas en cuanto a la carga horaria, no lo hizo en el caso de Educación Física. En cuanto a la organización en los diferentes turnos, la Directora de la escuela, expresó:

...influye totalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque hay que buscar nuevas estrategias de enseñanza para usar el tiempo. Este es muy complejo en situaciones reales, pero los docentes trabajan lo mejor que pueden en estas condiciones. Repito, no es lo mejor ni lo que nosotros queremos para nuestros alumnos.

La institución tiene en el momento de este trabajo, veintinueve secciones para atender a los estudiantes. Diecisiete de ellas corresponden al Ciclo Básico, de las cuales, quince

funcionan en el turno de la tarde y dos en el turno de la mañana. En este Ciclo asisten trescientos ochenta y ocho estudiantes. Sin embargo, en el turno mañana funcionan doce secciones del Ciclo Orientado, cuya modalidad es de Economía y Gestión de las Organizaciones y tiene doscientos cuarenta y ocho estudiantes. Por lo tanto, la población escolar asciende a seiscientos treinta y seis estudiantes de diferentes géneros. Éstos proceden de distintos barrios que están ubicados a diferentes distancias de la escuela, por lo que el recorrido realizado difiere considerablemente. Lo que tiene relación con la inferencia realizada más adelante sobre la cantidad de estudiantes que circulan en los recreos y que es considerado influyente en las clases de Educación Física cuando se analizó las características del patio interno. También se deduce que la ubicación de los barrios, construyen representaciones y posibilidades de acceso a la información y la cultura.

En cuanto al plantel de docentes cuenta con una Directora y un Vice director, concursados y titulares en sus cargos, que alternan sus funciones en ambos turnos. Una secretaria contable y otra secretaria docente que trabajan una en cada turno. Tres auxiliares de dirección con funciones de preceptores, dos de ellos lo hacen en el turno de la mañana y uno por la tarde. Dos preceptores, uno de ellos cumple función en el turno tarde y el otro, transitoriamente en la biblioteca, en el turno de la mañana. También cuenta con un ayudante de clases prácticas y sesenta y ocho docentes, entre titulares, interinos y suplentes, de los cuales cuatro son profesores de Educación Física, dos mujeres y dos varones. Uno de ellos constituyó el caso de Alan. De esto se infiere, que la escuela cuenta para su funcionamiento con personal directivo, administrativo, docente y auxiliar de la docencia, los que cotidianamente ofrecen sus servicios a la comunidad educativa.

Estos integrantes de la comunidad educativa proceden de diez barrios de la ciudad, los que están a diferentes distancias de la escuela y utilizan distintos medios de transportes para llegar a ella. Algunos lo hacen caminando porque viven en el barrio de la institución, otros en transportes públicos, automóviles particulares y motocicletas.

La escuela no cuenta con personal de servicios generales, por lo que la tarea de limpieza lo realizan en forma de colaboración algunas madres en ambos turnos, con los elementos necesarios que les abastece la institución. Esta situación se percibió en el mantenimiento y conservación de la higiene.

También posee una Comisión Cooperadora, la que se renueva anualmente a través de una asamblea y tiene personería jurídica. De ella, forman parte algunos docentes de la institución, no docentes, vecinos del barrio, padres y madres. La Directora, como responsable de la organización escolar, actúa como asesora y tienen veedor externo. Esta comisión tiene

un presidente, secretario, tesorero y vocales que actúan voluntariamente. La Directora, cuando se refirió a sus integrantes, manifestó: "...ellos siempre están colaborando, organizan beneficios para recaudar fondos que permiten mantener aspectos administrativos, el mantenimiento de la escuela y la compra de los elementos para la higiene". De lo expresado se deduce que la comisión cooperadora está constituida legalmente y que sus integrantes son diversos, al mismo tiempo que con su accionar favorecen el funcionamiento de la unidad escolar.

Además, cuentan con el apoyo de un equipo interdisciplinario que no funciona en la escuela, el que está constituido por médicos, psicólogos, kinesiólogos, psicopedagogos, asistentes sociales, profesores en Ciencias de la Educación, que dependen del Ministerio de Educación de la provincia, al que recurren cuando necesitan. De esto se infiere que, si bien cuentan con equipo de apoyo interdisciplinario, estos son externos a la escuela y no intervienen en el momento que ocurre una necesidad de pronta resolución, por lo que el análisis y tratamiento de la situación puede llevar tiempo.

La escuela y los docentes, también son receptores y participan de los procesos formativos de estudiantes que están realizando sus prácticas de enseñanza de diferentes carreras de profesorado en los Institutos de Educación Superior que funcionan en la ciudad y en ocasiones de los que asisten en la Universidad Nacional de Formosa. Lo que significa que el establecimiento y los docentes, llevan adelante actuaciones articuladas con otros actores y otras instituciones, lo que permite a la escuela proyectarse y trabajar colaborativamente en la formación de futuros docentes. La Directora destacó:

...en casos de necesidad, la comunidad educativa se organiza para colaborar con los vecinos, como está ocurriendo ahora con las inundaciones. En este caso, docentes y estudiantes hacemos campaña para juntar ropas usadas, calzados y frazadas, y acercamos a las familias más necesitadas, muchos de ellas son de nuestros propios alumnos.

De esta expresión se deduce, que la actitud de quienes constituyen esta unidad educativa, trasciende el ámbito institucional y se proyecta en la comunidad, construyendo representación de solidaridad y empatía, con quienes necesitan del otro.

También la responsable de la organización educativa señaló:

Desde hace tres años contamos con la copa de leche para todos los estudiantes de ambos turnos que desean hacer uso de este servicio, en el horario del recreo. Son ellos los que se acercan libremente al lugar que disponemos para hacer uso de esta posibilidad. Lo hacen casi todos los alumnos. El servicio es variado, toman mate cocido y café con leche, chocolate y pan.

De esto se infiere, que el Estado a través de la escuela está presente socialmente por medio de la copa de leche en sectores de la comunidad escolar cuyos integrantes atraviesan estados de vulnerabilidad.

Otra expresión fue:

En cuanto a lo familiar, nuestros alumnos integran familias numerosas, de varios hermanos, generalmente ensambladas; donde los adultos mayormente son changarines, prestan servicios en cooperativas terciarizadas que no aportan servicios sociales, y algunos trabajan en el Estado provincial. En definitiva, predomina el trabajo informal”. “Tenemos muchos alumnos que no conocen el centro de la ciudad y eso que estamos cerca. Es un gran problema para muchos llegar al centro de la ciudad y eso repercute en todo.

Aquí se deduce, que los estudiantes conforman familias diversas, las que en su mayoría atraviesan estados de inseguridad social y económica, lo que influye en las emociones de los estudiantes, el acceso a la alimentación, la salud, la información y la cultura. Por otro lado, tiene relación con la construcción de una sociedad más justa, tal como lo señala Tedesco (2.010), la que trasciende a la escuela.

4.18. El barrio de la escuela de Alan y las organizaciones del entorno

Aquí se describe y analiza el barrio de la E.P.E.S.Nº 57 y las organizaciones sociales del entorno, el que surge de las observaciones realizadas. En el primero, se pinta el paisaje sociocultural de la comunidad educativa, el que es de importancia porque la escuela surge como una necesidad social de este conglomerado y la mayor cantidad de estudiantes que asisten a ella provienen del mismo sector donde está ubicada. La segunda, porque son organizaciones de la comunidad, con quienes interactúa la institución y construyen significados en el lugar donde están ubicadas.

El barrio de esta organización educativa, es considerado en este trabajo, como correspondiente al tercer cinturón de la ciudad de Formosa. Para acceder a él desde cualquier sector de la ciudad cuenta con una sola avenida de doble circulación con cinta asfáltica. Esta arteria está a cien metros de la escuela y la separa de otro barrio. Por ella transita la única línea de transporte urbano que pasa por el conglomerado y que algunos docentes y estudiantes lo toman para llegar a la institución. Ella es de tránsito constante de todo tipo de transporte, lo que representa un espacio riesgoso para cruzarla y circular en el momento de acceso y egreso de la escuela. Las otras calles del barrio son de tierra, las que solo algunas están conservadas, lo que dificulta el acceso a la unidad educativa en cualquiera de sus formas. Esto se complejiza más aún, los días de lluvias y subsiguientes.

En todas las manzanas del barrio hay viviendas familiares habitadas, no habitadas, en construcción y baldíos. Estos últimos representan cierta inseguridad en el momento de circulación de los/las estudiantes, lo que hace que se organicen en pequeños grupos para trasladarse. El mayor número de estudiantes provienen del barrio de la escuela y se dirigen a ella caminando.

Entre las organizaciones sociales que forman parte del entorno se pueden mencionar algunas que están en el mismo complejo educativo y son: una escuela de Educación Primaria, la que en el momento que se realizó esta investigación, comparte en un horario intermedio el edificio con la escuela de Educación Secundaria y el otro es una escuela de Educación Inicial. Muchos de los estudiantes que asisten a la E.P.E.S.N° 57 cursaron sus estudios previos en este complejo educativo, lo que significa que comparten estos espacios desde niños y se conocen entre ellos.

Alrededor de la escuela, se encuentra una capilla de la religión católica, donde algunos de los estudiantes asisten a misa los fines de semanas y participan de otros eventos organizados allí, según expresiones de la Directora de la Institución. Una casa de la Solidaridad, que depende del gobierno de la provincia de Formosa, el que es un espacio donde concurren durante el día, algunas personas de la tercera edad que viven en el barrio y sus alrededores, para realizar actividades de esparcimiento y recreación, como así también para recibir el almuerzo. Los alumnos, durante el año comparten en algunas oportunidades actividades recreativas y artísticas con estas personas como propuesta de la escuela, especialmente en el mes del estudiante, mes del adulto mayor, el día de los abuelos, entre otros. Lo que representa una proyección socio comunitaria de la institución

También hay una Sala de Primeros Auxilios, la que presta atención las veinticuatro horas del día, con guardias nocturnas incluidas. Cuenta con profesionales médicos de varias especialidades y de enfermería. Aquí asisten los estudiantes del barrio para obtener los certificados de aptitud física para participar de las actividades físicas y deportivas escolares. De los turnos de atención que en la sala consiguen los estudiantes, depende la incorporación en las clases de Educación Física, por lo que no todos empiezan a participar de los encuentros al mismo tiempo, esto influye en las prácticas de enseñanza. También sus familias, hacen uso de este centro de salud, en caso de necesidad. Los profesionales que prestan servicios en esta sala, en ocasiones durante el ciclo escolar, a solicitud de la escuela ofrecen charlas sobre prevención del embarazo juvenil, higiene, adicciones, enfermedades infectocontagiosas, entre otras, por lo que están siempre en relación con los estudiantes.

Además, hay una cancha de fútbol que pertenece a un club vecinal, el que representa al barrio en los torneos de categoría intermedia, organizado por la Liga Formoseña de Fútbol. Algunos de los integrantes que componen las divisiones inferiores, son estudiantes de la escuela que conforman los grupos deportivos escolares que asisten a las clases de Educación Física con Alan. Este espacio deportivo se constituye en el lugar donde ellos construyen sus experiencias previas en relación al deporte fútbol, desde la lógica de la enseñanza en el club, los que luego influyen en las prácticas de enseñanza. En algún momento, este terreno fue utilizado para las prácticas de este deporte en las clases de Educación Física, aunque actualmente no lo hacen.

También, a diferentes distancias de la escuela se encuentra una Universidad de gestión privada, un hotel de categoría cuatro estrellas en funcionamiento, un albergue de señoritas que está administrado por una congregación de monjas pertenecientes a la religión católica, otra Iglesia de corriente evangelista y varios kioscos de rubros diversos. La mayor parte de otros tipos de comercios, están ubicados sobre la avenida asfaltada mencionada. Estos espacios son los que le da dinámica al barrio y algunos conforman espacios de encuentros sociales. Además, son fuentes de trabajos para algunos integrantes de las familias del barrio, incluso de algunos estudiantes.

4.18.1. Los accesos y los límites más inmediatos de la escuela de Alan

Aquí se describen y analizan las calles y veredas que rodean a la escuela, porque ellas influyen tanto en la entrada como en la salida. Ella está rodeada de calles enripiadas, las que no siempre están conservadas y son lugares de estacionamientos de los automóviles de algunos docentes. El tránsito vehicular sobre ellas, genera la elevación de polvareda que llega hasta el interior de la institución, lo que dificulta la conservación de la higiene del piso del polideportivo, el que influye en las acciones motoras y deportivas en las clases de Educación Física. Estas calles cuentan con zanjas a cielo abierto y tienen puentes de diferentes longitudes en las esquinas y mitad de cuadra, los que sirven para el acceso peatonal a las veredas. Todas las que rodean la manzana de la escuela son de baldosas de cemento alisado, lo que facilita el desplazamiento de los sujetos con movilidad reducida, entre ellos estudiantes, docentes y vecinos. Entre estas veredas y las zanjas, en dos de sus lados se levantan frondosos árboles de lapachos que reflejan sombra en su recorrido y le dan un decorado particular a este sector del establecimiento, cuando están florecidos.

En la intersección de dos de sus calles y en lo que anticipa el ingreso a la institución hay un muro de material de concreto. Éste se constituye como lugar de espera para el encuentro de algunos grupos antes de ingresar a las clases de Educación Física y luego de retirarse. Los estudiantes, en su mayoría, llegan a la escuela caminando individualmente, en parejas o pequeños grupos, vestidos con el uniforme escolar, lo que los identifica.

Durante el trabajo de investigación nunca se notó algún incidente particular, riñas o violencia física entre los estudiantes, al contrario, se observó siempre un clima de compañerismo y tranquilidad en los momentos antes de entrar y a la salida de la escuela, lo que transmitía seguridad.

A continuación de estos espacios se levanta la escuela, la que se describirá en el siguiente apartado.

4.18.2. El aspecto externo del edificio escolar

La escuela que constituyó el escenario del caso de Alan, forma parte de un complejo educativo que cubre una hectárea. En él se encuentran, además, una escuela primaria y un jardín de infantes, las que están en refacción desde hace tres años. La mayor parte del terreno lo ocupa la Escuela de Educación Secundaria.

El frente de esta institución está en la intersección de dos calles y es el principal lugar por donde se ingresa. Éste y uno de sus laterales son de dos plantas, el otro solamente de planta baja. Sus paredes se encuentran pintadas y conservadas, además la puerta de acceso, cuenta con lugar para el ingreso de personas con movilidad reducida. En uno de sus lados tiene ventanas con vidrios y rejas en estado conservado, lo que le da seguridad a este lugar. Sobre la puerta de ingreso hay un escudo y la bandera de la provincia de Formosa, además, entre estos símbolos se encuentran las siglas de la escuela: E.P.E.S. N° 57, las que la identifican y le otorgan la característica de servicio público.

La construcción de ambos lados, cuenta con ventanas y persianas de metales, con vidrios y rejas en estados conservados, las que se corresponden con los salones donde dan clases áulicas, el área administrativa, de gestión de la escuela y el salón multiuso, donde se realizan eventos escolares y sociales. De esto se deduce, que la escuela es segura ante la posibilidad de ingreso de personas ajenas a ella fuera del horario de funcionamiento, con fines no deseados.

4.18.3. El aspecto interno del edificio y la organización espacial

En cuanto al interior de la escuela se puede decir que para ingresar a ella hay que solicitar autorización a la persona que controla el ingreso. Una vez pasada la primera puerta de entrada al edificio se ingresa a una sala de espera, el que tiene piso de baldosas, que siempre están limpios. En una de sus paredes se encuentran el tablero de corriente eléctrica, con su tapa de seguridad, una imagen plasmada en vivos colores del Sagrado Corazón de Jesús y una placa de metal que recuerda la fecha de inauguración de la Institución. De esto se infiere, que la escuela conserva medidas de seguridad e higiene en este lugar, como así también, información respecto a la historia institucional y la religión que prevalece. En este sector hay un ascensor, que está en desuso, lo que hace suponer que las personas con movilidad reducida deben llegar al primer piso por las escaleras que están habilitadas y con ayuda de otras personas. Todas las paredes de esta sala están pintadas y conservadas, como así también su techo, el que tiene varios tubos de iluminación artificial, en funcionamiento. Además, aquí hay varios pizarrones móviles desmontables con escrituras que dan la bienvenida a los que ingresan al establecimiento, contienen además, sugerencias de cómo manejarse en él, los horarios de clases de los docentes y estudiantes y las efemérides con gráficos y escrituras. También hay asientos para los visitantes, mesa y los elementos necesarios para registrar el ingreso o la visita de los tutores u otras personas que llegan al lugar. La zona de ingreso es segura, agradable y cuenta con información para los visitantes.

Cruzando otra puerta se accede a la planta baja del edificio. Hacia un lado de esta puerta se encuentra un largo pasillo, el que tiene piso que difiere en su higiene y mantenimiento entre el turno de la mañana y el de la tarde, como así también, los otros espacios que se describirán más adelante. En uno de los lados de este pasillo está lo que más arriba se presentó como el área administrativa y de gestión de la escuela. En este lugar, están los salones donde cumplen funciones la Directora y el Vice-Director, la Secretaria, el personal de alumnado, la oficina de la radio de la escuela que no está en funcionamiento, pero que alguna vez lo había estado, los sanitarios de profesores y profesoras, el depósito de materiales varios, el depósito de copa de leche, la cocina, la sala de tutoría que también es utilizado para consumo de copa de leche, y una sala en donde cumple momentáneamente su función la Dirección de la escuela primaria, que está en el mismo complejo por su refacción. En el extremo más lejano de la puerta de ingreso se halla el salón multiuso que permanece conservado y donde se realizan diferentes tipos de eventos organizados por la comunidad educativa. Hacia el otro lado del pasillo hay varias columnas de cemento, pero sin pared, lo

que permite visualizar claramente el patio interno y el polideportivo de la escuela, los que serán presentados más adelante. En su cielorraso hay varios tubos de iluminación artificial, todos en funcionamiento. De esto se infiere, que este sector está conservado y es de gran circulación por parte de todos los actores institucionales, pues en él se concentra gran parte de la información oficial que puede circular en la escuela, como así también el servicio de desayuno y merienda que se ofrece a los estudiantes.

Hacia el otro lado de la puerta de ingreso está la construcción del edificio que tiene planta baja y primer piso. En la planta baja hay un pasillo que en sus extremos cuenta con escaleras para acceder al primer piso. En uno de sus lados hay nueve aulas para el dictado de las clases, todas con puerta de metal, pizarrón, escritorio, mesas individuales y sillas para todos los estudiantes, ventiladores de pared y aire acondicionado en funcionamiento. De esto se deduce, que estas aulas cuentan con los elementos necesarios para la actuación de los estudiantes y docentes, sobre todo en el período del año donde la temperatura es elevada.

En el lado interno de este pasillo, están los sanitarios para los estudiantes, la sala de preceptoría de este sector, la de informática que está en funcionamiento, la biblioteca que también hace las veces de sala de profesores y una cantina que presta atención hacia el polideportivo y está atendida por personas ajenas a la organización escolar. También tiene varios tubos de luz artificial en funcionamiento y cestos para residuos. Las paredes que limitan hacia el patio interno tienen ventanas con vidrios, protegidas por rejas, las que permiten su conservación y seguridad. Éstas se corresponden con las salas mencionadas en este mismo párrafo. En cada extremo de esta pared se encuentran dos bebederos, de los cuales sólo uno funciona. De esta información se deduce, que este sector cuenta con varios espacios de servicios para los estudiantes y docentes, los que pueden generar circulación fluida en los momentos de entrada y salida de las distintas salas y durante los recreos.

En el primer piso hay otro pasillo con buena luz natural. En uno de sus lados tiene siete aulas para el dictado de las clases con los elementos ya mencionados, un salón de cinemateca, una sala de lectura, otra de corte y confección que siempre está cerrada, pero que alguna vez funcionó con ese fin y la biblioteca de la escuela primaria, en forma momentánea. En el otro lado hay sanitarios para docentes y alumnos los que no están habilitados, un laboratorio donde asisten los estudiantes y profesores para las clases de Física, Química y Biología; otra sala de preceptoría, para este sector que también hace las veces de sala de profesores y en ocasiones, de reuniones docentes, programadas por el equipo directivo. En sus paredes se encuentran encastradas dos bocas de extinguidores de incendios bien conservados y en el techo varios tubos de iluminación artificial en funcionamiento. Además,

hay cestos para residuos de cajas de cartón de diferentes colores, contruidos por los estudiantes. De esto se infiere, que este sector también es de circulación fluida de los diferentes actores durante el funcionamiento escolar y se pueden realizar experiencias prácticas y teóricas desde las ciencias naturales. Asimismo, que la escuela cuenta con una infraestructura amplia y conservada, las que pueden influir en las prácticas de enseñanza.

4.18.4. El patio de la escuela y el polideportivo donde actúa Alan

En este apartado se describe y analiza el patio escolar y el polideportivo donde actúa el docente que constituyó el caso de Alan.

Luego de pasar las dos puertas de ingreso a la escuela y entre las dos galerías ya presentadas de la planta baja, hay un pasillo que facilita el acceso directo al polideportivo, el que es frecuentemente transitado por los estudiantes que se dirigen a él. A ambos lados de este lugar se encuentran algunos bancos de cemento donde los estudiantes toman asiento para esperar el horario de entrada a las clases de Educación Física. En el espacio de tierra hay plantas de jardín, varias palmeras y naranjos, algunos árboles de baja altura, pero frondosos, varias columnas de iluminación con sus respectivas lámparas y el mástil de izar y arriar las banderas, nacional y provincial. Este espacio, además, es utilizado por algunos docentes y estudiantes para estacionar sus motos vehículos, los que dificultan la circulación permanente que hay en este sector, durante los recreos. También cuenta con una cisterna de agua potable que abastece a un tanque ubicado sobre una columna vertical de varios metros de altura, por medio de un motor elevador de agua. Por otro lado, también hay un quincho de aproximadamente treinta y seis metros cuadrados con techo de zinc, en buen estado de conservación, el que sirve a los estudiantes para protegerse del sol, los días de temperaturas elevadas. Distante a unos cuarenta metros de este patio se encuentra otro, con piso de tierra de menor superficie, el que también es un lugar utilizado por los estudiantes durante los recreos. Del análisis de estos espacios se infiere, que el patio interno tiene una superficie con diferentes sectores, por donde se desplazan permanente los estudiantes que ingresan y salen de las clases de Educación Física, como así también los que asisten a clases de aulas y salen al recreo, por lo que por momentos se constituye es un lugar de mucho ruido y bullicio generado por los estudiantes, los que influyen en las clases de Educación Física.

Entre ambos patios se encuentra el polideportivo de la escuela. Este es el lugar donde se llevan adelante las clases de Educación Física. Tiene una superficie de setecientos diecisiete metros cuadrados, libre de obstáculos. Es un tinglado, con techo semicircular y de

chapas de zinc, el que está sostenido por varias columnas en cada lateral. En dichas columnas se ubican reflectores de luz artificial en estado conservados, los que permiten ser utilizados en horarios nocturnos, en caso de ser necesarios. Su piso es de baldosas lisas y en él están señalizadas con pintura de color blanco una cancha de voleibol, dos canchas de básquetbol, y las áreas de hándbol, que también son utilizadas para fútbol de sala. La cancha de voleibol tiene las perforaciones para colocar los parantes desmontables que sostienen la red. Dos tableros de básquetbol de madera de altura reglamentaria, en cada lateral del terreno. La cancha de hándbol cuenta con dos arcos que están fijos al piso y tienen una superficie de seis metros con treinta centímetros. Sobre uno de estos arcos se proyecta otro tablero de básquetbol. De esto se deduce que los docentes de Educación Física, cuentan con un polideportivo con varias canchas señalizadas, el que puede ser utilizado para la enseñanza de diferentes deportes, los que responden a una parte de la estructura formal de los deportes, según García Eiroá (2.000), más precisamente, el que se refiere al espacio.

En uno de los laterales del tinglado y por fuera de él, continúa el piso hasta una de las paredes del edificio escolar, en donde está la cantina y los bebederos. Este es otro espacio de circulación de los estudiantes durante los recreos, los que generan bullicios constantes que interfieren en las clases de Educación Física y distraen a los que participan de ella. Hacia el otro lado, el piso es de tierra y hay una muralla de dos metros aproximadamente que lo separa de la escuela de nivel primario y del jardín de infantes, del mismo complejo educativo, los que están en refacción en el momento de este trabajo de campo. Este lugar, también es de circulación de los estudiantes que esperan ingresar o salen de las clases de Educación Física, los que también generan distracción en los que están actuando en las clases.

En una esquina del mismo lateral se encuentra la sala de los profesores de Educación Física que también hace las veces de depósito de los materiales didácticos para las clases. Esta sala tiene doce metros cuadrados aproximadamente de superficie y cuenta con una puerta de ingreso y dos ventanas, los que le dan buena luz natural. Su cielorraso y paredes están pintados y conservados, lo que lo transforma en un lugar confortable. Entre los elementos que aquí se encuentran, se puede mencionar: un escritorio, tres sillas, un ventilador de pie, un armario de madera, un cajón de salto, cinco colchonetas para clases de gimnasia deportiva, varillas y redes de voleibol, redes para los arcos de hándbol y fútbol de sala, aros, pelotas de básquetbol, voleibol, hándbol, fútbol, conos de diferentes alturas, pecheras y camisetas. La mayoría de ellos en buen estado de conservación. De los elementos se infiere, que los mismos son variados y facilitan las prácticas de los deportes. Aunque también, durante el trabajo de campo se observó que la cantidad alcanzaba para compartir en trabajos

grupales de tres o cuatro estudiantes, pero no para ejercitar en forma individual, lo que influye en el momento de la enseñanza en la apropiación de los gestos y posturas específicas de los deportes que se enseñan.

4.19. Los estudiantes del Ciclo Básico que actuaron con Alan

En este apartado se presentan y describen las características del grupo deportivo del Ciclo Básico, con quien actuó el profesor que constituyó el caso de Alan, enseñando deportes. El mismo surge de la observación antes, durante y después de las clases como así también de las entrevistas realizadas al profesor. Se trata de estudiantes de Primer año, de tercera, cuarta y quinta división. Las clases de Educación Física se llevan adelante dos veces en la semana durante una hora reloj para cada encuentro, en el turno de la mañana.

Son veintinueve estudiantes, de los cuales, ocho provienen del barrio de la escuela, cinco lo hacen desde tres barrios que están ubicados rodeando al de la institución y los otros pertenecen a dos barrios más alejados. Sólo un estudiante que pertenece a uno de los barrios más lejano llega en transporte urbano, el que lo deja a una cuadra distante de la escuela, mientras que los otros, lo hacen de a pie o en bicicleta porque allí no llega el transporte urbano. Estos son los que menos asisten a clases. De esto se infiere, que los estudiantes pertenecen a diferentes conglomerados, difieren en el modo de acercarse a la institución y representan distintas culturas barriales.

En las clases, siempre se percibe la presencia de dieciocho a veintiún estudiantes, por lo que los ausentes son una cantidad importante a considerar. Los que asisten, en su mayoría, siempre llegan antes del horario de inicio y sólo algunos lo hacen presurosos una vez comenzada, los que siempre son incluidos luego de solicitar permiso al docente.

Cuando el profesor se refirió a los ausentes dijo:

Por la información que tengo, algunos no pueden venir en forma continua, porque ayudan a sus familias en sus casas, cuidando a sus hermanitos porque sus padres van al trabajo y otros porque no tienen el control de sus familias, éstos son los que le dan poca importancia al estudio. También están los que ya repitieron de año.

Esto significa que el docente indaga sobre la procedencia de los estudiantes y ya ha logrado construir sus propios supuestos y representación socio-familiar de los estudiantes.

Estos, tienen entre doce y catorce años y todos los que generalmente asisten a clases manifiestan haber realizado práctica deportiva fuera del ámbito escolar. La mayoría juega al fútbol en forma sistemática y organizada en el Club del barrio de la escuela, porque es

gratuito, y otros juegan este mismo deporte en forma libre con sus amistades. Sin embargo, ninguno expresó haber participado de otras prácticas deportivas. Esto muestra las pocas posibilidades que tienen los alumnos en los barrios donde viven, para elegir los deportes de los cuales participar y de la ausencia de espacios deportivos y sociales organizados que favorezcan el desarrollo motor, cognitivo y afectivo fuera del ámbito escolar. Es por eso que toma relevancia la enseñanza del deporte en esta organización educativa.

Las indumentarias deportivas utilizadas por ellos son variadas y en algunos casos se nota el uso permanente que le dan a los mismos. Éstas consisten en zapatilla, pantalón deportivo corto y largo, remera de mangas cortas o largas de diferentes colores, o camisetas deportivas que representan a algún club del fútbol profesional argentino. En el invierno lo hacen con buzos deportivos también de diferentes colores. El uso de estas indumentarias demuestra flexibilidad y ajustes a las posibilidades económicas de las familias de los estudiantes, como así también, libertad de elección para utilizarlas. Ellas son lo suficientemente cómodas, lo que les permite actuar libremente.

Los estudiantes que asisten a clases, cuentan con una talla media de un metro con cincuenta y tres centímetros y con un índice de masa corporal conocido como normo-peso, según los parámetros establecidos por la Organización Mundial de Salud. De esto se deduce, que las variables de talla y peso se corresponden desde el punto de vista antropométrico. Esta información sirve para adecuar las intensidades de los esfuerzos físicos a las posibilidades de éstos.

4.20. Las clases del profesor Alan, en el Ciclo Básico. Momentos previos

Las clases de Educación Física en la E.P.E.S.N° 57, se llevan adelante en el turno opuesto al que asisten los estudiantes a las clases de aulas. Este grupo deportivo que corresponde al Ciclo Básico, más precisamente a estudiantes del género masculino de Primer año, correspondientes a las divisiones conocidas como tercera, cuarta y quinta, lo hacen los días martes y viernes desde las siete y cuarenta y cinco horas, hasta las ocho y cuarenta y cinco horas, lo que representan dos encuentros semanales de ciento veinte minutos. Pero uno de estos días se caracteriza por compartir la mitad del espacio de trabajo con otro grupo deportivo, dirigido por otro docente. Esto genera reducción del espacio de trabajo, menos posibilidades de desplazamientos, bullicio constante, desvió de la atención y concentración, por parte de los estudiantes y docentes, lo que influye en las prácticas de enseñanza.

El profesor siempre llega al lugar de trabajo, antes del inicio de las clases, mientras que la mayoría de los alumnos ya están enfrente de la escuela, esperando su llegada. Cuando el docente ingresa a la institución, todos se dirigen directamente al polideportivo, cuyo espacio a veces está higiénicamente presentado y en otras con polvareda y hojas que provienen de los árboles que rodean a este predio, lo que incide en los ejercicios que requieren que los estudiantes tengan que sentarse en el piso, acostarse, detenerse después de un rápido desplazamiento. Sin embargo, trabajar en las condiciones mencionadas, estaba naturalizada por parte de los actores.

El profesor al llegar al lugar, casi siempre es el responsable de retirar del depósito y sala de profesores los elementos que luego utilizará en la clase. En escasas oportunidades el docente pide colaboración a los estudiantes o éstos se ponen espontáneamente a disposición para participar de este momento. Sin embargo, este es un buen momento para fomentar actitudes de colaboración y disposición para la acción.

A continuación, se presentan las características principales de las prácticas de enseñanza de los deportes del profesor Alan.

4.20.1. El momento inicial de las clases de enseñanza de los deportes

Este momento se comprendía con las primeras comunicaciones y relaciones que el docente establecía con los alumnos. Comenzaba con un cordial saludo que era respondido por los estudiantes. Luego tomaba asistencia. Los alumnos en este momento adoptaban distintas posturas corporales, lo hacían en posición de sentados en el piso sin una formación definida y espontáneamente, sin recibir indicaciones y otras veces formaban en fila en posición de parados sobre una de las líneas laterales de la cancha de voleibol, a solicitud del profesor. A veces, luego de tomar asistencia, el docente analizaba con los alumnos los contenidos trabajados en la clase anterior, sobre las diferencias y similitudes entre el básquetbol y el hándbol, deportes que formaban parte de la práctica de enseñanza, sobre la importancia de asistir siempre a clases, sobre cómo se encontraban en ese momento. Otras veces se notaba un intercambio comunicativo fluido y en otras, actitudes de escucha y silencio. En oportunidades, algunos estudiantes llegaban apresurados o cuando recién empezaba a ejecutarse las primeras propuestas de acciones motoras propias del campo disciplinar y solicitaban su incorporación al grupo clase, lo que siempre fue permitido por el docente. De esto se deduce, que el profesor y los estudiantes realizan procesos cognitivos que favorecen el proceder recursivo en la enseñanza. También la comunicación está centrada en la palabra y la

escucha atenta, las que son macro habilidades, además, están presentes posturas corporales básicas, como, por ejemplo: sentados y parados, los que también son lenguaje de comunicación. Por lo que todas trascienden el ámbito escolar.

Entre las actividades se destacaban: desplazamientos al trote o caminando alrededor de las canchas marcadas en el piso, organizados a veces uno detrás de otros y otras en parejas o agrupados. También lo hacían en círculos alrededor del docente a diferentes velocidades y con cambios de dirección, con movimientos de brazos hacia adelante en el plano sagital y circulares en el mismo plano. Además, realizaban trote en el lugar propio y desplazamientos laterales con movimientos de brazos en el plano frontal, carreras lineales hacia adelante, giros y retrocesos desde un lateral a otro o utilizando los diferentes extremos de las canchas señalizadas, skipping en el lugar y con desplazamientos hacia adelante. En distintas detenciones y utilizando el propio lugar realizaban ejercicios respiratorios, rotaciones laterales de tren superior, movimientos circulares de brazos en el plano sagital, elongación de diferentes grupos musculares de tren inferior (cuadrícep, abductores, isquiotibiales) en forma individual y en parejas. Se organizaban en fila sobre cualquiera de las líneas señalizadas en el terreno y saltaban en forma bipodal y unipodal en el lugar, hacia adelante, atrás y a los laterales. En esta formación también ejercitaban diferentes posiciones de la partida baja en atletismo y la carrera inicial. Aquí se puede percibir que las actividades motoras están relacionadas con las habilidades básicas corporales como, por ejemplo: caminar, correr, saltar y algunas complejas como lo son los giros, cambios de dirección y de velocidad, combinados con otros movimientos, los que necesitan de mayor coordinación neuromotora. Estos permiten al docente, enseñar contenidos relacionados con el espacio total, parcial y propio; el cuerpo y sus partes, el funcionamiento orgánico en acción, entre otros.

Las actividades ejecutadas siempre fueron mostradas primero por el profesor y luego de observar, los estudiantes las repetían varias veces. Estas actividades, representan a simple vista alguna dificultad para la ejecución por parte de los alumnos, quienes actuaban de manera poco coordinada en los movimientos combinados donde intervienen los miembros del tren inferior y superior, al mismo tiempo. No obstante, se notaba en sus rostros, expresiones de alegría y desinhibición cuando actuaban, los que se manifestaban en risas y conversaciones amistosas. De esto se deduce que el estilo de enseñanza del profesor, es el de mando directo o reproducción de modelo, el que caracteriza al enfoque mecanicista de la Educación Física. Mientras, que el aprendizaje de la técnica de los movimientos realizados por los estudiantes, responde al momento de la apropiación global de los gestos y destrezas deportivas, propuestos por Díaz Otañez (1.982) y Hegedüs (1.984).

Las intervenciones del docente durante el momento de las actividades iniciales se caracterizaban por la observación atenta, por hacer valoraciones verbales en forma general, sin diferenciar a algún alumno en particular, ni dirigir la mirada con dirección precisa hacia a algunos de ellos y en un tono de voz que invitaba a continuar con las propuestas. Aquí se puede señalar, que el dispositivo de intervención utilizado por el profesor es la observación en la acción para valorarla y que la forma de comunicarse construye representaciones de proximidad o lejanía con los estudiantes, según la mirada y el tono de voz, los que generan sentimientos y estados de ánimos, según Angenot (2.010). Cuando necesitaba hacer correcciones posturales, detenía la clase con la voz y señalaba con precisión la dificultad que observaba en la ejecución de los ejercicios y luego, mostraba la acción técnica en forma sintética. Otras veces, sin detener la clase y en voz alta, realizaba sugerencias para una mejor ejecución de las acciones motoras. También solicitaba que presten atención cuando ejecutaban los movimientos, lo que permitía a los estudiantes observar sus propias acciones motoras. Esto lo realizaba, dirigiéndose a los estudiantes de manera respetuosa, amable y estableciendo cierta cercanía comunicativa. La posición del profesor en el terreno variaba permanentemente, a veces, se aproximaba al grupo clase, otras tomaban distancia, en oportunidades se involucraba en la misma acción que él sugería, mostrando la ejecución técnica de los ejercicios en forma sintética o analítica. De estas intervenciones para la corrección de los ejercicios en la acción y que surgen de la observación, se deduce, que el estilo de enseñanza está centrado en el docente, quien según Pérez Gómez (1.996) transmite el saber de forma unidireccional, el que tiene relación con la concepción epistemológica racionalista y técnica de las ciencias sociales y el enfoque biológico mecanicista de la Educación Física. Además, el profesor utiliza técnicas analíticas y sintéticas para mostrar los ejercicios a ejecutar por parte de los estudiantes, con quienes establece buena relación comunicativa, las que siempre construyen representaciones subjetivas.

Este momento inicial de las clases, generalmente tenían una duración de diez a quince minutos y terminaban con la solicitud del docente para que los estudiantes formen uno al lado del otro sobre unas de las líneas señaladas en el piso, agrupados y sentados en el medio del terreno o parados en semicírculo, en algún espacio de las canchas. Allí recibían algunas indicaciones para continuar con el desarrollo de la clase. Aquí se mencionan nuevamente, a las posturas básicas, las que siempre transmiten estados corporales.

4.20.2. El momento de desarrollo de las clases de enseñanza de los deportes

Este momento siempre se caracterizó por la enseñanza de contenidos relacionados con los deportes hándbol y básquetbol, posturas específicas de cada uno de estos deportes, gestos técnicos y uso del espacio, los que se extendían por un tiempo de aproximadamente treinta y cinco minutos, el que forma parte de la dimensión temporal de la clase, tal como lo menciona Sanjurjo (2.003).

Las actividades que aquí se realizaban consistían en algún tipo de agrupamiento que en la mayoría de las clases se repetían a solicitud del profesor y otras que permitían a los estudiantes organizarse libremente. Estos agrupamientos estaban integrados por tres, cuatro, cinco o hasta seis alumnos, según el deporte a enseñar. Siempre lo hacían sobre las líneas laterales o finales de algunas de las canchas señalizadas en el terreno, unos atrás de otros o a veces se subdividía el grupo para posicionarse de manera enfrentada también con idéntica formación. Estas posiciones de los estudiantes en el terreno, siempre estaban señaladas por conos o tapas de plásticos ubicados previamente por el docente. De estas acciones se deduce, la presencia de las dimensiones relacionadas con el agrupamiento y el espacio en la organización de la clase, según señala Sanjurjo (2.003). Luego de la organización grupal, el profesor distribuía las pelotas de hándbol o básquetbol a cada grupo y mostraba las actividades físicas y deportivas a realizar, las que consistían en los siguientes ejercicios: picar la pelota de hándbol o básquetbol, con la mano más hábil o la otra. Lo hacían hacia adelante y en forma lineal hasta otra señal ubicada a cierta distancia de cada grupo o hasta los integrantes del grupo que estaba ubicado en el frente de éste. A veces sin obstáculos, otras sorteando tapas de plásticos ubicadas en el piso en forma lineal o en diagonal. Otras veces se organizaban con un solo integrante del grupo frente a sus compañeros y realizaban pases de pecho, sobre hombro con una o dos manos, bajo mano, con piques previos, entre otros. Lo hacían en forma estática y cambiando constantemente al estudiante del frente. En otras, se organizaban en parejas enfrentadas a cierta distancia y con desplazamientos laterales, realizaban los mismos pases desde un extremo al otro del terreno. Con otras variaciones en la organización grupal, también ejercitaban acciones más complejas, como por ejemplo combinar: dribling, pases y lanzamientos al arco de hándbol o al cesto de básquetbol, con desplazamientos sin pelotas, giros, frenos, cambios de direcciones, ritmos de uno o dos tiempos. Otras veces hacían estas mismas acciones sorteando señales (tapas) ubicadas en el piso en forma lineal o en diagonales. En algunas clases, estas actividades propias del campo disciplinar y de cada deporte en particular, fueron presentadas como juegos con ciertas reglas

que cumplir y eran aceptadas con entusiasmo por los estudiantes. Estas actividades en acción en las prácticas de enseñanza, tienen relación con la configuración de contenidos propuestos por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria y que se conocen como prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros, los que se caracterizan por tener una secuencia de complejidad creciente.

Durante las propuestas pedagógicas, los alumnos siempre se mostraban con disposición, la que se veía expresada en la participación activa y demostración de interés en las prácticas de los ejercicios. También, cuando se los veía con alegría en los rostros o se manifestaban con risas y conversaciones entre los integrantes del grupo clase sobre los modos de ejecutar las acciones. Además, eran respetuosos, atentos y observadores cuando el docente se dirigía a ellos con propósitos de mostrar, hacer correcciones y analizar las acciones motoras desde el punto de vista técnico y postura corporal específica. Aquí se señala un componente del aprendizaje significativo, el que tiene relación con un sujeto que quiere aprender y está dispuesto a hacerlo, lo que significa que las propuestas de enseñanza responden a los intereses y sensaciones de los estudiantes, según Sanjurjo (2.014). Además, el docente continúa con el mismo estilo de enseñanza que ya se mencionó más arriba.

Muchas veces, en las actuaciones se percibían incoordinaciones en las relaciones objetales, visuales y motoras, las que solo en ocasiones eran superadas por algunos de los estudiantes, luego de varias repeticiones, las que buscaban la mecanización de la acción. Estas se manifestaron en menor medida en los ejercicios individuales y con frecuencia en los grupales y de acciones combinadas, porque en esta última situación, además de coordinar acciones con otros, se requiere del conocimiento de posturas específicas propios de cada uno de los deportes que se enseñaba. Estas actuaciones de los estudiantes son posibles de ser comprendidas, si se las analizan desde las experiencias previas de los alumnos y el enfoque de la zona de desarrollo próximo que propone Vigotsky (1.973), en Pérez Gómez (1.996), pues en ellas se pueden percibir el punto de partida de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo que permite establecer diferentes recorridos en la enseñanza, respetando la singularidad de los sujetos.

Una vez por semana, el grupo clase compartía el espacio con otro grupo a cargo de otro profesor y en esos días se notaba distracción en la mayoría de los actores, los que se manifestaban en desviar la mirada y la atención, incluso a detenerse para observar lo que estaba ocurriendo en la clase que se llevaba a cabo en el espacio contiguo. Esta situación de compartir el espacio, influye en las prácticas de enseñanza y el profesor lo manifestó como un

inconveniente, por lo que necesita ser revisado tanto el tiempo y la organización espacial en cuanto al uso del polideportivo.

Las intervenciones del docente en este momento de la clase se caracterizaban por la explicación sintética de la técnica de las acciones motoras y mostrarlas frente al grupo clase. Esto responde al estilo de enseñanza de mando directo o reproducción de modelo. También, cuando los estudiantes actuaban se ubicaba en distintos sectores del terreno, desde donde observaba con atención y en silencio hasta que tomaba la decisión de intervenir desde la oralidad para reconocer y valorar lo que los alumnos hacían desde lo motor, sin detener las ejecuciones. Estas valoraciones, siempre las realizó en forma general, sin identificar a algún estudiante en particular y nunca se lo escuchó llamar por el nombre o apellido, además, su actitud siempre fue de atención y concentración, de manifestar expresiones positivas para los educandos, lo que transmitía tranquilidad y seguridad en lo que estaba ocurriendo en la clase. Esto, construye representaciones y significados acerca del tipo de comunicación y discurso que se instala en la clase, como así también favorece la construcción de la identidad personal, a través del reconocimiento del otro como integrante singular del grupo clase. Otras veces intervenía para detener las ejecuciones. En esos momentos, generalmente reunía al grupo clase en un sector del terreno y hacía correcciones técnicas volviendo a mostrar el o los ejercicios en forma global, en otras analizando con los estudiantes minuciosamente cada gesto técnico o postura específica propios del deporte que estaba enseñando. Aquí también se percibe el estilo de enseñanza mencionado anteriormente y el lugar de importancia que ocupa la técnica de ejecución de los ejercicios, el que es propio del enfoque mecanicista y deportivista de la Educación Física.

4.20.3. El momento de cierre de las clases de enseñanza de los deportes

Este momento siempre se caracterizó por la práctica de juegos deportivos relacionados con el básquetbol o el hándbol. Cuando el grupo clase contaba con todo el terreno jugaban al hándbol y cuando era compartido con el grupo a cargo de otro profesor, jugaban al básquetbol, pues el espacio total cuenta con dos canchas reducidas en sus dimensiones, de este último deporte.

Para iniciar este momento, en todas las clases el profesor llamaba a los alumnos para reunirse y agruparse en algún sector del terreno o les solicitaba que se formen uno al lado del otro sobre algunas de las líneas señalizadas en el piso. Allí les decía qué juego deportivo iban a realizar (hándbol o básquetbol), y luego les explicaba brevemente algunas reglas básicas a

considerar, las que eran establecidas por él y escuchadas atentamente por los adolescentes. Algunas de ellas, para cualquiera de los dos deportes, consistieron en la modificación del número de integrantes de los equipos, los que siempre fue superior en cantidad a lo reglamentario. En básquetbol se modificaba las dimensiones del terreno, el valor de los puntos luego de encestar, se dejaban pasar infracciones en cuanto al ritmo de dos tiempos, lo que le daba mayor continuidad y dinámica al juego, cuando éste terminaba igualados en tantos se definía con tiros libres desde una distancia que permitía a los estudiantes realizarlos con comodidad, el tiempo de duración de cada juego, entre otros. En hándbol particularmente se mantenía las dimensiones del terreno, las infracciones de invasión de las áreas, las relacionadas con el lanzamiento de los penales y el valor de los puntos. Sin embargo, había flexibilidad en la ejecución del ritmo de tres tiempos, en la duración del tiempo de juego y el tamaño de la pelota, entre otros. De estas expresiones, se deduce que la propuesta de cierre de las clases, están centradas en el docente y relacionadas con el juego deportivo, el que se caracteriza por tener reglas construidas por los actores y que se pueden modificar constantemente, de acuerdo a las posibilidades y necesidades de los estudiantes. Aquí, se entretienen el enfoque mecanicista y pedagógico humanista de la Educación Física. La primera, se manifiesta en el modo de actuar del docente y la segunda en la presencia del juego deportivo como propuesta pedagógica en la que todos los estudiantes pueden participar independientemente de las experiencias deportivas.

Luego de las explicaciones de las reglas, el docente, a veces, designaba a dos o tres alumnos para que elijan a los integrantes de cada equipo y otras preguntaba quién querían hacerlo. En este momento eran varios los que levantaban la mano para realizar la elección. Ante esta situación, era el docente el que terminaba eligiendo quien lo haría, notándose que no siempre eran los mismos los que cumplían esa función. Luego de realizada la elección por parte de los estudiantes designados, entregaba a cualquier integrante de cada equipo, un juego de pecheras, para distribuir a sus compañeros y así diferenciarse durante el juego deportivo un equipo de otro. Estas acciones se realizaban rápidamente y se fue naturalizando en las clases a medida que avanzaban los encuentros. Este momento de la elección es de trascendencia singular, pues construye identidad personal y social, como así también, autoestima, reconocimiento del otro y sentido de pertenencia grupal, pues no es lo mismo desde lo emocional, ser elegido primero o último en la conformación de los equipos. Además, influyen en la disponibilidad de sí mismo y en la interacción con otros, los que son lineamientos generales para la Educación Física del Ciclo Básico según los NAP.

Transcurrido este instante, se daba inicio a los partidos, del deporte básquetbol o hándbol, según el día de clases. El concepto partido, se emplea en este apartado para designar el momento del juego entre los diferentes equipos que se habían conformado previamente. Durante los partidos en acción, se pudieron percibir los diferentes tipos de pases ejercitados en el momento de desarrollo de la clase, con predominancia de los pases de pecho y sobre hombro con una y dos manos, recepciones de las pelotas en posición de parados y con saltos verticales para alcanzar mayor altura. También piques de pelotas, lanzamientos al cesto de básquetbol desde diferentes distancias y tiros libres, remates al arco de hándbol de diferentes distancias, desde el punto penal, desarrollo de los pensamientos tácticos defensivos y ofensivos, acciones de contraposición, variedad de desplazamientos en diferentes velocidades y con distintas direcciones, detenciones generalmente en un tiempo, giros, conversiones de goles, entre otros. Este era el momento de mayor creatividad y disposición por parte de los estudiantes. Aquí se puede percibir un ensamble en el que se articulan las propuestas pedagógicas del momento de desarrollo y cierre de las clases. Los que se manifiestan en el uso de los fundamentos deportivos para resolver problemas de oposición y contraposición durante el juego. Además, se infiere la presencia de la estructura funcional de los deportes, siguiendo a García Eiroá (2.000).

En los partidos siempre se percibió entusiasmo y alegría por parte de los estudiantes, los que se expresaban participando activamente, solicitando permanentemente la pelota para estar en contacto con ella, se notaba en expresiones espontáneas como “pasame, pasame, acá, acá, dale, dale, apurate que estoy desmarcado, ey, ey pasame que te estoy pidiendo”, también levantando las manos para ser percibido por quien tenía la pelota, la ansiedad de hacerlo todo rápido, las risas y enojos espontáneos y momentáneos, la solicitud a los compañeros para recuperar la pelota cuando la perdían, el deseo de ser el que lanzaba al arco de hándbol o al cesto de básquetbol. Mientras las reglas, eran respetadas y estaban controladas por el docente. Aquí se puede percibir al cuerpo como totalidad, como manifestación de lenguaje y comunicación corporal, es decir como corporeidad. Lo que requiere de una alfabetización corporal propio del campo disciplinar, el que según García Eiroá (2000), contempla modos de interactuar desde lo motor, lo cognitivo y lo socio afectivo de quienes participan del deporte en equipo. También el estilo de enseñanza está relacionado con el descubrimiento guiado, búsqueda y resolución de problemas, los que se manifiestan en la participación activa del estudiante, quien utiliza múltiples estrategias para el tratamiento de los problemas motrices y cognitivos que genera el juego.

Durante los partidos, siempre estuvieron presentes los fundamentos básicos de los deportes que el docente enseñaba, pero desde la acción perceptiva y motora se notó en los estudiantes incoordinaciones en la relación óculo manual con referencia a los elementos, en este caso en el uso de las pelotas, además en la ocupación del espacio y en la relación entre los integrantes de los equipos. Esto se infiere por las inseguridades que manifestaban los alumnos en el control del balón cuando lo picaban, o cuando ejecutaban esta acción y al mismo tiempo eran solicitados a realizar pases a sus compañeros y cuando recibían los pases mencionados. Por otro lado, cuando convertían goles festejaban con aplausos y alegría, también con palabras de reconocimientos hacia quien lo hacía, lo que favorece la construcción de la autoestima, confianza en sí mismo y la disponibilidad corporal.

En cuanto al aspecto táctico, siempre se notó que cuando un equipo estaba en posesión de la pelota, emergía el pensamiento táctico ofensivo (atacar, ir hacia el arco del otro equipo), el que se manifestaba en la participación colectiva y asociada de los integrantes del equipo que tenía la pelota y trataba de convertir goles. Mientras que cuando un equipo perdía la posesión del balón aparecía el pensamiento táctico defensivo, el que se expresaba en defender individualmente, haciendo marcas personales y dejando vacíos en el espacio, difíciles de controlar. Aquí se infiere la presencia entrelazada del pensamiento táctico individual y colectivo, los que son propios de la estructura funcional de los deportes de equipo y que son posibles ponerlos en acción mediante actuaciones motoras, cognitivas y afectivas con otros. También, tiene relación con los lineamientos generales mencionados en las prácticas corporales ludomotrices y deportivas en interacción con otros, mencionados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física para el Ciclo Básico.

Las intervenciones del docente, se caracterizaban por observar con atención la actuación de los estudiantes, por usar solo en este momento el silbato con propósitos de detener el partido por alguna acción brusca o para flexibilizar siempre las reglas que él mismo propuso y que en el juego, representaba cierta dificultad ponerlas en práctica. También, cuando detenía las acciones para hacer observaciones sobre alguna ejecución técnica, sobre todo cuando los alumnos picaban la pelota y no podían controlarla. Estas observaciones siempre se realizaban en forma general, sin dirigirse a algún estudiante en particular. A veces, también detenía el partido para realizar explicaciones relacionadas con el desarrollo del pensamiento táctico defensivo como, por ejemplo: la marcación de zona sobre las áreas de lanzamiento al arco de hándbol o al cesto de básquetbol. Asimismo, hacía demostraciones de posturas corporales específicas del deporte que se estaban jugando, entre

otras. Aquí se puede inferir, que la observación es el principal dispositivo para intervenir en la acción y tomar rápidas dediciones para continuar con la dinámica del juego.

Durante las detenciones señaladas, los estudiantes escuchaban con atención y dirigían la mirada atenta hacia lo que el docente les decía y mostraba. Estas situaciones favorecen la comunicación y representan un aprendizaje significativo en la acción, pues se muestran sujetos interesados a aprender. Otras veces, se lo escuchaba incentivar a viva voz o dar orientaciones para que ocupen los espacios en zona defensiva, entre otros. En estas situaciones, se notaba al docente atento, concentrado y totalmente compenetrado en la clase, como jugando el mismo partido. Siempre resaltaba las buenas actuaciones y era moderado y tranquilo al hacerlo. Se percibía que estas actitudes influían en las actuaciones correctas de los estudiantes hacía él y también de los estudiantes entre sí. Sin embargo, los días que compartía el espacio con el grupo deportivo del otro profesor, se notaba mayores distracciones en los estudiantes, los que se manifestaban en detenerse por momentos para observar la clase que se realizaba al lado, desviar permanentemente la mirada hacia ese lugar, y el esfuerzo del profesor cuando llamaba la atención, elevando la voz y haciendo sonar el silbato o golpeando las palmas de sus manos. De esto se infiere que, compartir el espacio de trabajo con otro grupo deportivo y otro profesor no favorece la apropiación de saberes prácticos y cognitivos y se naturaliza una situación organizativa que influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la que necesita ser puesta en tela de juicio y tomar decisiones a favor de su recontextualización.

Durante los diez o veinte minutos que duraba el momento de cierre de las clases, según el deporte que ejercitaban, el docente recorría caminando por algunos de los laterales de las canchas, otras veces se detenía siguiendo el juego y otras entraba al terreno acompañando de cerca la acción de los estudiantes. Esto deja percibir, su entusiasmo y gusto por lo que estaba realizando.

Los partidos siempre terminaron con el sonido del silbato y los aplausos de los actores, choques de palmas de manos entre compañeros, risas, gritos y felicitaciones entre los ganadores, los que eran manifestados con naturalidad por un instante, que a veces hasta pasaba desapercibido. Luego se reunían en un sector del terreno, entregaban las pecheras que identificaban a cada equipo. Otras veces, el docente analizaba el juego y los estudiantes escuchaban y en oportunidades los saludaban y se despedían. De esto se infiere que, el resultado de los partidos influye en las expresiones corporales y construyen representaciones que dan sentido a las actuaciones de los estudiantes, según los equipos que constituyen. También, como se expresa en la fundamentación del proyecto del profesor, permite aprender

a ganar, perder y mostrar el talento propio. Además, facilita "...la comprensión de la competencia como componente necesario y posibilitador de la interacción con los otros...", como se expresa en los NAP, para el Ciclo Básico.

4.21. Los estudiantes del Ciclo Orientado que actuaron con Alan

En este apartado se presentan y describen las características del grupo deportivo perteneciente al Ciclo Orientado de la Educación Secundaria que participó en las clases de enseñanza de los deportes, donde actuó el docente que constituyó el caso de Alan.

Ellos eran de Cuarto, Quinto y Sexto año de diferentes divisiones y las clases de Educación Física se llevaban adelante dos veces en la semana durante una hora reloj para cada encuentro, en el turno de la tarde, en el horario de Quince horas y cuarenta y cinco minutos hasta las dieciséis horas y cuarenta y cinco minutos. Lo que permite a los estudiantes contar con tiempo, al salir de las clases de aula dirigirse a sus domicilios y luego regresar para las clases de Educación Física.

Otro grupo deportivo en el Ciclo Orientado estaba a cargo de otro docente que enseñaba voleibol y hándbol. Los integrantes del grupo deportivo del profesor en estudio, tenían las siguientes particularidades: a) conformaban uno de los dos grupos deportivos de género masculino que pertenecía al Ciclo Orientado. b) habían elegido libremente los deportes mencionados a los que deseaban asistir. c) podían cambiar de grupo deportivo y de profesor para practicar otro deporte, si así lo deseaban, con solo comunicar a los docentes. De esto se infiere, que la propuesta de enseñanza de los deportes en el Ciclo Orientado tiene una organización flexible que facilita la movilidad de los estudiantes durante todo el año, según la práctica del deporte al que desean asistir. También que la propuesta del área de Educación Física amplía la posibilidad de elección responsable e incentiva el desarrollo del interés personal de los alumnos.

Eran treinta y tres estudiantes, de los cuales veinticuatro provenían del barrio de la escuela, en tanto que siete lo hacían desde tres barrios que rodean a la institución y solo uno de un barrio más distante. Éste usaba como medio de transporte una bicicleta, mientras que la mayoría de sus compañeros lo hacían caminando y algunos en moto vehículo. Aquí se deduce que la mayoría de los estudiantes se conocen entre sí por provenir del barrio de la escuela o haber compartido años anteriores prácticas escolares. También, la identidad barrial construye representaciones singulares de los espacios de donde provienen, los que pueden favorecer a la comprensión de la diversidad socio cultural de los alumnos.

En las clases, siempre asistieron entre catorce y dieciocho estudiantes, por lo que los ausentes eran siempre casi la mitad de los inscriptos. Ellos, en su gran mayoría siempre fueron los mismos. En pocas oportunidades algún alumno llegó después del horario establecido y solicitó al profesor su incorporación al grupo, lo que siempre fue concedido.

El docente sobre los ausentes, manifestó:

A estos chicos los conozco a todos, porque ya los tuve como alumnos años anteriores. Algunos me avisan que no van a poder venir a clases, otros no, pero yo sé que trabajan. Todos los que no asisten ayudan a sus familias haciendo changas, otros lo hacen por su cuenta con algún vecino adulto, haciendo diferentes trabajos. Las tareas que cumplen son de albañiles, cortan el pasto de los vecinos, pintan casas, algunos acompañan a sus madres o padres a ayudarlos a hacer trabajos en cooperativas, uno trabaja en una panadería, otro en una verdulería, otro en una ferretería, pero todos de manera informal. Siempre están trabajando para colaborar con sus familias. Yo sé, que no vienen por algo que están haciendo, porque necesitan trabajar. Y bueno, yo los entiendo y veo después, que actividades les doy para cumplir con Educación Física. Lo importante es que estoy en contacto con ellos, porque vienen a clases áulicas y me comentan qué están haciendo, aunque también faltan muchas veces. Entre ellos hay varios que ya repitieron algún curso.

Las expresiones del docente dejan comprender el motivo de las ausencias en las clases de Educación Física y deja al descubierto las diferencias sociales, económicas y familiares de los estudiantes, los que forman parte del complejo y diverso contexto en el que se llevan adelante las prácticas de enseñanza.

Estos estudiantes tenían entre dieciséis y dieciocho años y todos los que generalmente asistían a clases manifestaron haber realizado prácticas deportivas fuera del ámbito escolar. La mayoría jugaba al fútbol en forma sistemática y organizada en algún Club de la categoría “A” o “B” que participa de los torneos organizados por la Liga Formoseña de Fútbol, entre los que se encuentra el Club del barrio de la escuela. Otros lo hacían libremente con sus amigos y solo uno manifestó que practicaba Yudo. De lo que se infiere, que los estudiantes tienen experiencias previas en ámbitos diferentes a las prácticas escolares, aunque se percibe escasa diversidad en los deportes que ejercitan, los que influyen en la memoria motriz y en cómo se manifiestan en las acciones motoras escolares. Ellos dijeron que a esas prácticas se dirigen y regresan solos o con algún compañero, que no lo hacen acompañados por algún familiar adulto y que se dirigen al lugar de prácticas, caminando o en moto vehículo. Esto permitió inferir que los estudiantes de este grupo deportivo, tienen grados de independencia y autonomía para desplazarse fuera del control del entorno familiar.

La indumentaria deportiva utilizada por ellos era variada y en algunos se notaba el uso permanente que le daban a los mismos. Estas consistían en zapatilla, medias de cañas cortas,

pantalón deportivo corto y largo, remera de mangas cortas o mangas largas, las que eran de diferentes colores. También usaban camisetas deportivas que representaban a algún club del fútbol profesional argentino. Estas indumentarias eran lo suficientemente cómodas, lo que les permitía actuar libremente desde lo motor, aunque a través de ellas se deja percibir las dificultades económicas que atraviesan las familias, las que no permiten la renovación de las vestimentas, además puede influir en la construcción de la autoestima de los adolescentes.

También en la mayoría de estos estudiantes se pudo registrar que contaban con una talla media de un metro con setenta centímetros y con un índice de masa corporal conocido como normo-peso. Solo dos tenían sobrepeso, según los parámetros establecidos por la Organización Mundial de la Salud. Aquí se infiere que, ninguno de estos estudiantes se encuentra en estado de riesgo nutricional o que necesite asistencia alimentaria particular, lo que es un indicador importante para las prácticas de enseñanza de los deportes, en el momento del consumo de energía corporal.

4.22. Las clases del profesor Alan en el Ciclo Orientado. Momentos previos

En este apartado se aclara que los estudiantes del Ciclo Orientado asistían a las clases de Educación Física en el turno de la tarde, el que era opuesto al de las clases de aulas. Este grupo deportivo de género masculino, estaba constituido por jóvenes de los Cuarto, Quinto y Sexto años, de diferentes divisiones, que habían elegido participar de las clases de enseñanza de los deportes hándbol y fútbol de sala, cuyo responsable era el docente que constituyó el caso de Alan. Aquí se infiere, que los estudiantes tienen diferentes cantidades de años de formación escolar, por lo que la diversidad cognitiva y motora influyen en las interacciones entre pares, tal como lo señala el docente cuando dice: "...durante los partidos, se nota las diferencias de fuerza física y velocidad entre los que son de Sexto año y los de Cuarto año".

Estas clases se desarrollaban los días lunes y viernes desde las quince horas y cuarenta y cinco minutos hasta las dieciséis horas y cuarenta y cinco minutos, las que representaban dos encuentros semanales de sesenta minutos cada una. De esto se puede inferir que, los encuentros resultan escasos en la enseñanza sistemática escolar para los alumnos que no tienen experiencias previas, sobre todo, si se pretende poner la técnica por delante de cualquier otra consideración en las prácticas deportivas escolares. Esto tiene que ver con las expresiones de Pallarola (1.999) quien, mencionando a Giraldes, dice "Si se desea que la Educación Física incida realmente en la formación [...] debería considerar [...] el tiempo de duración de las clases y la periodicidad de las mismas."

El profesor siempre estuvo presente en su lugar de trabajo antes del inicio del encuentro, esperando a los estudiantes, pues ya había dado clase en el horario anterior, la que terminaba minutos antes. En el espacio de tiempo entre una clase y otra, sacaba de la sala de profesores y depósito de materiales los elementos que iba a utilizar y los dejaba a un costado del terreno. La mayoría de los estudiantes llegaban caminando con suficiente tiempo de anticipación y se ubicaban siempre en un extremo del polideportivo, donde conversaban amistosamente. Otros llegaban corriendo solo algunos minutos antes. Ya en el lugar siempre se saludaban con un apretón de manos, de los que muchas veces también he participado. De estas expresiones se infiere que, los estudiantes tienen buena relación entre sí y se reconocen como parte de un mismo grupo de clase, lo que favorece la construcción de identidad grupal y el ser parte de un grupo singular.

A continuación, se presentan las características principales de las prácticas de enseñanza de los deportes que llevó adelante el docente de Educación Física que constituyó este caso.

4.22.1. El momento inicial en las clases de enseñanza de los deportes

Este momento comprendía las primeras comunicaciones y relaciones que el docente establecía con los alumnos. Comenzaba con un cordial saludo que era respondido por los estudiantes y luego tomaba asistencia a los presentes. Ellos, adoptaban distintas posturas corporales durante esta situación, lo hacían en posición de sentados en el piso sin una formación definida, también se paraban agrupados alrededor del docente o se formaban sobre algunas de las líneas marcadas en el piso, sin recibir indicaciones y con naturalidad, mientras conversaban. Además, era el momento en que el profesor explicaba las actividades que iban a realizar en la clase, lo que supone que tiene diseñada una propuesta pedagógica.

Luego comenzaban a ejecutarse las primeras propuestas de acciones motoras propias del campo disciplinar que el docente sugería. Entre las actividades solicitadas se destacaban, en las prácticas de ambos deportes, los desplazamientos al trote alrededor de las canchas marcadas en el piso, organizados siempre en un solo grupo. Ante la indicación verbal del profesor, giraban ciento ochenta grados y continuaban trotando. A esos desplazamientos, a pedido del docente, les agregaban movimientos de brazos hacia adelante en el plano sagital y circulares en el mismo plano, a veces incorporaban salticados y ejercicios coordinativos donde se movilizaba el tren inferior y superior. En otras, uno al lado del otro, trotaban en el espacio propio, o realizaban desplazamientos laterales con movimientos de brazos en el plano

frontal de un sector a otro del terreno. En otras ocasiones realizaban carreras lineales hacia adelante, giros y retrocesos, también usando los laterales o extremos de las canchas señalizadas. Además, hacían skipping en el lugar propio y con desplazamientos. En distintas detenciones hacían ejercicios respiratorios, rotaciones laterales de tren superior, movimientos circulares de brazos en el plano sagital, elongación de diferentes grupos musculares de tren inferior, (cuádriceps, abductores, isquiotibiales), organizados en forma individual y en parejas. Se ubicaban uno al lado del otro sobre cualquiera de las líneas señalizadas en el terreno y saltaban en forma unipodal y bipodal en el lugar, hacia adelante, atrás y a los laterales, marcando diferentes posiciones con flexión de las rodillas cargando el peso corporal sobre los músculos y articulaciones que componen esta extremidad. De esto se infiere que, en este momento de la enseñanza predomina el estilo de mando directo, el que se centra en el profesor, quien decide y solicita lo que hay que hacer y los alumnos reproducen lo solicitado, lo que lo hace rutinario. También, es el cuerpo sin el uso de elementos complementarios el que entra en acción para realizar ejercicios neuromusculares que favorecen a los estudiantes conocer el funcionamiento orgánico y poder diferenciar partes y planos de su propio cuerpo.

Los días de clases relacionadas con la enseñanza del fútbol, se observaba también la ejecución de posturas específicas vinculadas con este deporte como, por ejemplo: saltos con gestos de cabecear la pelota, posiciones corporales defensivas, rotaciones de la articulación coxo-femoral, entre otras. Además, se ejecutaban fundamentos propios del deporte con pelotas; como, por ejemplo, se organizaban en parejas enfrentadas con una pelota y realizaban pases con la pierna hábil al ras del piso y recepción con la planta del pie o borde interno. También realizaban pases con ambas manos sobre la cabeza (saque lateral) y recepción con el empeine del pie más hábil, con la planta del pie, cuádriceps de cualquiera de las piernas y con el pecho en posición de parados. Aquí se señala que, se enseñan posturas y gestos específicos con y sin elementos del deporte fútbol de sala, los que son de complejidad creciente y que están relacionados con el mejoramiento de la técnica individual, aisladas de situaciones propias del juego. Por lo que está relacionado con el enfoque mecanicista o deportivista de la Educación Física.

Las acciones motoras que ejecutaban los estudiantes, siempre eran solicitadas verbalmente por el profesor y sólo en ocasiones mostradas por él. Ellos, luego de escuchar u observar lo mostrado entraban en acción. Los ejercicios eran repetidos varias veces y era el docente quien decidía el final de la ejercitación. Los estudiantes demostraban conocer los ejercicios solicitados y los realizaban con naturalidad y a veces hasta mecánicamente con correctos gestos técnicos, mientras conversaban, aunque algunos por distracción, mostraban

incoordinación. Este era el momento en donde el profesor corregía los gestos específicos y ponía énfasis en la técnica de ejecución. Los ejercicios donde los alumnos manifestaban incoordinaciones eran los que requieren de movimientos combinados, donde intervenía el desplazamiento, los giros y los movimientos de los miembros del tren inferior y superior, como así también los cambios de dirección, en forma simultánea. Durante las prácticas de las actividades, siempre hubo un clima distendido, el que se manifestaba en las conversaciones amistosas que mantenían los estudiantes entre ellos y las risas que generaban las expresiones que sostenían. El silencio solo se hacía presente cuando el docente detenía una acción para una corrección técnica en la ejecución. De esto se infiere que, el estilo de enseñanza de mando directo y demostración de modelos siguen presentes en la clase, también que los estudiantes tienen conocimientos previos sobre los ejercicios que realizan y que la técnica de ejecución de los ejercicios responde a la etapa de inhibición de la enseñanza, donde se considera que los estudiantes están en condiciones de analizar los movimientos y gestos motores de cualquier deporte y empezar a corregirlos en contextos adecuados, según Díaz Otañez (1.982) y Hegedüs (1.984).

Las intervenciones del docente durante las acciones motoras de los estudiantes siempre se caracterizaron por la observación atenta, las valoraciones verbales en forma general sin diferenciar a los alumnos en particular, ni dirigir la mirada con dirección precisa hacia a algunos de ellos y en un tono de voz que invitaba a continuar con las propuestas o a hacer silencios momentáneos. Cuando necesitaba hacer correcciones posturales específicas, a veces, detenía la clase y señalaba con precisión la dificultad que observaba en la ejecución de las acciones y luego volvía a mostrar el ejercicio analíticamente. Otras veces, corregía las ejecuciones en voz alta, al mismo tiempo que los estudiantes realizaban las actividades. A veces solicitaba que presten atención cuando realizaban los movimientos, que piensen lo que hacen, algo parecido a reflexionar sobre las propias acciones que ejecutan, pero siempre dirigiéndose a los estudiantes de manera respetuosa y afectuosa. Su posición en el terreno variaba permanentemente, algunas veces se aproximaba al grupo clase, otras tomaba distancia y en oportunidades sugería, mostrando nuevamente los ejercicios. Aquí se articula la observación y el discurso como dispositivos de intervención, los que construyen formas y modos de comunicación, los que repercuten en la construcción de la identidad personal y social de los estudiantes, de ahí la importancia del estilo minucioso, detallista y amable que adopta el docente en este caso particular, lo que genera un clima de confianza que influye en la autoestima y autonomía de los estudiantes, aunque su foco de atención está centrado en la técnica.

Además, cuando las clases estaban relacionadas con las prácticas de fútbol en particular, el docente, circulaba entre los estudiantes y los valoraba. También, los incentivaba y reconocía los buenos gestos técnicos, igual que las posturas específicas que realizaban, notándose entusiasmado entre los actores. Aquí se puede notar que, la mayoría de los estudiantes tienen experiencias previas, lo que se pone de manifiesto en cada acción.

Este momento de las clases, generalmente tenían una duración de diez minutos y siempre terminaba con la solicitud del docente para que los estudiantes se agrupen en el centro del terreno, lugar al que se dirigían caminando y donde recibían las indicaciones del momento siguiente. De lo que se infiere la consideración de la dimensión del tiempo en la organización de la clase, siguiendo a Sanjurjo (2.003).

4.22.2. El momento de desarrollo de las clases de enseñanza de los deportes

Este momento siempre se caracterizó por la enseñanza de contenidos relacionados con los deportes hándbol y fútbol de sala, gestos técnicos y posturas corporales específicas de cada uno de estos deportes, desarrollo del pensamiento táctico individual y grupal, uso del espacio propio, reducido y total. También, juegos deportivos, aspectos del reglamento institucionalizado en acción. Estos se extendían por un tiempo de, aproximadamente, treinta y cinco minutos los días de prácticas de hándbol y veinte minutos los días de fútbol de sala. De lo que se infiere que, los contenidos están relacionados con los lineamientos generales de los N.A.P. para el Ciclo Orientado y que los estudiantes tienen mayores conocimientos previos en fútbol que en hándbol, pues el tiempo dedicado a la enseñanza de los contenidos del primero es menor que el dedicado al segundo.

Las actividades que realizaban los días que practicaban el deporte hándbol, consistían en algún tipo de agrupamiento, los que la mayoría de las clases se repetían a solicitud del profesor. Estos agrupamientos lo componían tres o cuatro jóvenes, quienes siempre lo hacían sobre las líneas laterales o finales de algunas de las canchas. Allí se posicionaban dos grupos enfrentados siguiendo unas señales marcadas en el piso por el docente, con conos o tapas de plásticos. Luego, el profesor distribuía las pelotas a cada grupo y solicitaba las acciones motoras a realizar, las que consistían en los siguientes ejercicios: picar la pelota con la mano más hábil o la otra y realizar pase sobre hombro con una mano desde una distancia de cuatro o cinco metros aproximadamente, a uno de los integrantes del grupo que está enfrente. Lo hacían siempre, respetando las señales de iniciación y finalización de la acción motora. A veces, sorteaban otras tapas de plásticos dispuestas en líneas rectas en el piso y separadas

entre sí, o en diagonales, en las que se incluían giros invertidos que requerían cierto grado de coordinación neuromotora. De esto se infiere la consideración de la dimensión agrupamiento en la organización de la clase, siguiendo a Sanjurjo (2.003). También, que dichos agrupamientos y los ejercicios señalados responden al estilo de enseñanza de mando directo, según Chinchilla Minguet (2.000), pues todas las acciones están indicadas por el docente y tienen una sola opción de ejecución, lo que lleva a la repetición rutinaria de la propuesta.

Otras veces, ejercitaban pases bajo mano o sobre hombro con pique previo. En otras, se organizaban en parejas enfrentadas a cierta distancia y con desplazamientos laterales, realizaban los mismos pases desde un extremo al otro del terreno y terminaban con lanzamientos al arco por algunos de los estudiantes. Con alguna variación en la organización grupal, también ejercitaban acciones más complejas, como por ejemplo combinar: dribling, pases y lanzamientos al arco de hándbol, que incluían desplazamientos sin pelotas, giros, frenos, cambios de direcciones, ritmos de uno, dos o tres tiempos. Otras veces, hacían las mismas acciones sorteando señales (tapas) ubicadas en el piso en forma lineal o en diagonales, los que tenían cierto grado de complejidad y requerían coordinación. De esto se infiere que, los ejercicios tienen complejidad creciente, que requieren de atención y concentración, aunque durante su enseñanza, los estudiantes se manifiestan por momentos atentos y concentrados, por otros dispersos y evadidos. Quizás, estas actitudes están relacionadas con la repetición que hacen de los ejercicios, clases tras clases, los que los hace rutinarios.

Sin embargo, cuando, las propuestas eran presentadas en forma de juego con ciertas reglas que cumplir, eran aceptadas con entusiasmo. Aquí aparecían situaciones propias del deporte en acción, como atacar y defender, posturas específicas, el pensamiento táctico individual y grupal, los que requerían de seguridad en el control de la pelota, ciertas destrezas en la técnica y creatividad para resolver situaciones problemáticas de contraposición. Aquí se infiere que, el estilo de enseñanza es el de resolución de problemas y búsqueda, según Chinchilla Minguet (2.000), los que están relacionados con situaciones singulares, propias del deporte en acción. Ellos generan desafíos motores y cognitivos constantes en los estudiantes. Además, tienen relación con los lineamientos generales relacionados con las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en interacción con otros, los que proponen los N.A.P. para el Ciclo Orientado.

Los inicios de este momento de las clases, coincidían con el único recreo de diez minutos en la organización escolar para los estudiantes que están en las aulas. En este tiempo particular, el lugar donde se llevaba adelante la clase de enseñanza de los deportes y el sector

que lo rodea se transformaba rápidamente. Los que salían al patio circulaban alrededor del lugar, algunos se detenían a observar, otros distraídos cruzaban el lugar de trabajo, generando llamadas de atención de todo tipo de parte de los que estaban en clase. Eran instantes de gran bullicio y movimientos de los estudiantes en el espacio, lo que generaba distracción, dispersión y desviación de la concentración de los que participaban de la clase, lo que desbordaba, por momentos, cualquier actuación del docente, quien a veces, elevaba la voz y otras, transmitía tranquilidad y observaba algunas actitudes de los alumnos que estaba en la clase y de los que circulaban en el recreo. Esta situación, relacionada con las dimensiones del tiempo y el espacio en la organización escolar, esta naturalizada y necesita ser observada, pues influye en las prácticas de enseñanza.

Cuando las clases consistían en la práctica de fútbol de sala, se destacaban los juegos con pelotas en pequeños grupos que realizaban en espacios reducidos y delimitados, por el docente. En estos juegos, intervenían tres estudiantes versus uno o dos, dos versus dos, cuatro versus dos. Allí se podían percibir los fundamentos básicos del deporte fútbol en acción, entre ellos: pases al ras del piso, recepción, traslado de la pelota, gambetas, desmarques, posesión del balón y contraposición, pensamiento táctico individual y grupal en espacio reducido, variedad de desplazamientos, creatividad, espontaneidad, disponibilidad, concentración y atención para resolver las situaciones problemáticas presentadas por los pares, algunas veces, choques y caídas, entre otros. De esto se infiere que, la propuesta pedagógica está relacionada con el juego deportivo, lo que se manifiesta en la reducción del espacio de juego y el desarrollo del pensamiento táctico individual y grupal en situación propia de un partido, lo que lo hace atractivo y genera un clima de disponibilidad particular.

Los días que realizaban estas prácticas, los estudiantes se manifestaban con un entusiasmo particular, el que se expresaba en la comunicación que establecían entre ellos, las expresiones en el rostro, las sonrisas y conversaciones pasajeras relacionadas con situaciones de este deporte observadas en las pantalla de la televisión, en la forma de moverse constantemente expresando deseos de entrar en juego lo más inmediatamente posible, quizás haya sido ansiedad por demostrar algo que sabían hacer, entre otras. De esto se infiere que, hay propuestas pedagógicas atractivas que atrapan a los estudiantes, las que están presentes en las clases cuando existe un profesor reflexivo y creativo, que tiene conocimiento sobre los alumnos y dominio del saber disciplinar y pedagógico.

Las intervenciones del docente en el momento del desarrollo de la clase, siempre se caracterizó por solicitar y problematizar la ejecución de las acciones motoras, relacionadas con los contenidos centrados en los fundamentos básicos de los deportes hándbol y fútbol, las

posturas y gestos específicos de cada uno de ellos, el pensamiento táctico individual y grupal, el uso del cuerpo en relación al elemento y al espacio propio, parcial o total. Durante la ejecución de las mismas, en ocasiones, se observaba ausencia de coordinación neuromotora y ante esta situación el profesor hacía correcciones técnicas específicas de cada deporte, en forma general y sintética, además, mostraba algunos ejercicios frente al grupo clase. Cuando los estudiantes actuaban, él se ubicaba en distintos sectores del terreno, desde donde observaba con atención y en silencio hasta que tomaba la decisión de intervenir. Esto ocurría, cuando reconocía lo que los alumnos manifiestan desde lo motor. Siempre tuvo expresiones positivas para ellos, las que invitaban a la acción. También, las valoraciones siempre eran realizadas en forma general, sin identificar a ninguno de los estudiantes en particular. Su actitud siempre fue de atención, concentración y el tono de voz acorde al lugar, los que aumentaban en los momentos en que los estudiantes que estaban en las aulas, salían al recreo. También transmitía tranquilidad y seguridad en lo que estaba ocurriendo en la clase, el que se manifestaba en la relación que establecían los estudiantes entre sí y con él. Además, resaltaba las buenas acciones y establecía respetuosa comunicación con los estudiantes, aunque la expresión en su rostro, siempre fue de seriedad. De esto se infiere que, el dispositivo de intervención utilizado por el docente es la observación y el discurso. Mediante el primero, pone atención en la ejecución técnica de los gestos y posturas específicas de los deportes, los que responden al momento de inhibición de la enseñanza de la técnica según Díaz Otañez (1.982) y Hegedüs (1.984), los que favorecen la coordinación neuromotora. Este modo de intervenir puede estar influido por el lugar desde donde observa las acciones motoras, el que varía constantemente. Mientras que las características del discurso generan un clima de confianza que favorece la relación comunicativa con el profesor que permite la interacción entre los actores, construyendo así representaciones acerca de la enseñanza los deportes.

4.22.3. El momento de cierre de las clases de enseñanza de los deportes

En el caso del profesor Alan, este momento siempre se caracterizó por la práctica de juegos deportivos relacionados con el hándbol o fútbol de sala. Es decir que las reglas de juego están adaptadas a la situación de los que participan.

Para proponer el juego, el profesor llamaba a los alumnos para reunirse en el centro del terreno. Allí, les sugería el juego deportivo a realizar, el que siempre estaba relacionado con los fundamentos enseñados en el momento del desarrollo de la clase, es decir, un día

fútbol y otro día hándbol. De lo que se infiere la coherencia lógica e interna de la organización en la propuesta pedagógica.

Ya reunidos, era el docente, quien elegía a tres alumnos, para que se constituyan en capitanes de equipos y elijan a los pares para conformar los mismos. Esta elección se hacía alternadamente y los designados pasaban a actuar colaborativamente en la selección de los otros integrantes, quienes permanecían expectantes ante la situación que atravesaban. Siempre quedaban conformados tres equipos de seis y siete estudiantes en hándbol y de cinco o seis en fútbol de sala, los que eran identificados por el docente con los números uno, dos y tres. De este procedimiento en la elección, se puede decir que genera cierta carga emocional, la que puede influir en la mirada sobre sí mismo y en la construcción de la autoestima en los estudiantes, pues no tiene el mismo significado ser elegido en primer término que último.

Luego, el docente entregaba a los capitanes de cada equipo un juego de pecheras, quienes distribuían a sus compañeros y así poder diferenciarse durante los partidos. Esta acción se realizaba rápidamente y sin inconvenientes. Seguidamente, dos de los equipos designados por el profesor, jugaban el primer partido, mientras que el tercero quedaba libre. Ellos observaban desde un lateral del terreno siguiendo el juego atentamente. La rotación de los que jugaban siempre se repetía, lo que permitía a cada equipo participar de dos partidos en cada clase. Esta dinámica en la organización de la clase está naturalizada y pasa desapercibida.

En los partidos siempre se mezclaban aspectos de los reglamentos institucionalizados de cada uno de los deportes, con algunas reglas propuestas por el docente, las que estaban relacionados con la reducción del tiempo de juego y las detenciones para realizar sugerencias tácticas o técnicas. Además, el aumento de número de integrantes por equipos, el que era considerado según la cantidad de alumnos presentes. Aquí, se entretienen los reglamentos universalmente válidos y las reglas que surgen de las prácticas pedagógicas en situación, las que tienen relación con la singularidad del grupo clase, lo que permite dar continuidad y dinámica a los partidos que juegan los estudiantes.

Durante los partidos, se pudo percibir en la enseñanza de los deportes hándbol y fútbol, los diferentes tipos de pases ejercitados en el momento de desarrollo, con predominancia en hándbol de los pases sobre hombro con una y dos manos, recepciones de la pelota con seguridad en posición de parados, con desplazamientos y saltos verticales para alcanzar mayor altura. También, piques de pelotas con la mano hábil, lanzamientos al arco desde diferentes distancias en posición fija en el piso o en suspensión y tiros libres desde el punto del penal. En fútbol, se manifestaban con mayor frecuencia los pases al ras del piso y a

veces de aire, recepciones con diferentes partes del cuerpo, saque lateral y remate al arco. Además, en los partidos de ambos deportes se pusieron en práctica, sistemas de juegos propios de cada uno de ellos, el desarrollo del pensamiento táctico defensivo y ofensivo, individual, grupal y colectivo, acciones de contraposición, variedad de desplazamientos en diferentes velocidades y con distintas direcciones, rotaciones de posición en el espacio, detenciones, giros, conversiones de goles, entre otros. De esto se infiere que, los partidos representan el momento en que se manifiesta la estructura funcional de los deportes, tal como lo describe García Eiroá (2.000). Es en el partido que se percibe la lógica interna de cada deporte, pues cada acción de juego representa una relación con otra acción, generando en todo momento la dinámica de un sistema.

En los partidos, los estudiantes siempre se manifestaron con rasgos que los diferenciaban, según el deporte que jugaban. Si bien, siempre estuvieron presentes en ambos deportes el deseo de participación, entusiasmo y concentración, los que se expresaban cuando se involucraban en las acciones motoras individuales y colectivas, además, los días de prácticas de fútbol, se mostraban con una alegría y disposición espontánea y particular, el que se percibía en los rostros, en la ansiedad por entrar en acción, en las expresiones al festejar los goles, los que se mantenían durante todo este momento de la clase. De estas expresiones relacionadas con las emociones se puede inferir que, los estudiantes ante la situación del contexto de juego, se expresan con todo el cuerpo, manifestando agrado en lo que están haciendo y al ser ellas sociales, se perciben constantemente en el transcurrir de los partidos.

Además, se notaba en las acciones motoras mayor fuerza y potencia física en los alumnos que asistían al Sexto año con respecto a los de Cuarto y en menor medida con los de Quinto, lo que representa la presencia de contexturas físicas diversas, las que están expresadas en la descripción de la talla y peso que predomina en el grupo clase, y que influyen durante los partidos. Otro aspecto a considerar es la actitud de los estudiantes, en cuanto a las reglas, éstas eran respetadas y estaban controladas por el docente, el que siempre actuó de árbitro. Lo que significa que el aspecto formal de los deportes, manifestado por García Eiroá (2.000), está presente y se cumple, lo que construye representaciones de respeto por las normas y los otros, sin los cuales el deporte no es posible jugarlo.

En cuanto al desarrollo del pensamiento táctico, siempre se notó que cuando un equipo estaba en posesión de la pelota, emergía el pensamiento táctico ofensivo, el que se percibía en la participación colectiva y asociada de los integrantes del equipo que tenía la pelota, los que buscaban desmarcarse y generar espacios para lanzar o rematar al arco y convertir goles. También, cuando un equipo perdía la posesión del balón se manifestaba el

pensamiento táctico defensivo, el que se expresaba en la construcción de los sistemas de defensa clásicos de cada deporte y de contraposición, protegiendo el área de lanzamiento o remate al arco. En ocasiones hacían algunas marcas personales. De lo que se infiere que, la presencia de la estructura funcional de los deportes, se percibe en la presencia del pensamiento táctico y de los sistemas de juegos, quienes se influyen entre sí en los partidos y siempre están presentes.

Las intervenciones del docente durante los partidos se caracterizaban por observar con atención la actuación de los estudiantes, por usar solo en este momento el silbato, con propósitos de detener el partido por alguna acción brusca, invasiones de zona, entre otras relacionadas con el reglamento institucionalizado. Sólo algunas veces detenía el juego para hacer observaciones de orden táctico defensivo u ofensivo. Durante estas detenciones, los estudiantes escuchaban con atención y dirigían la mirada atenta hacia lo que el docente les decía y mostraba. Aquí se nota el interés de los estudiantes por las indicaciones, lo que tiene que ver con el significado que tienen para ellos, lo que el profesor manifiesta. Otras veces, se lo escuchaba incentivar al grupo clase, valorando la tarea que realizaban y resaltando las buenas actuaciones. Esto se relaciona con la actitud positiva que tiene el docente hacia los estudiantes y que construyen representaciones en relación al deporte que se enseña, como así también con las relaciones comunicativas establecidas en ese momento. Cuando se jugaban los partidos, el profesor siempre estaba concentrado, siguiendo el juego de cerca y totalmente compenetrado con lo que estaba pasando en la clase, como jugando el mismo partido. De lo que se infiere que, al docente le agrada lo que está realizando y que su manera de actuar está atravesada por su historia personal y su trayectoria de formación profesional, los que influyen en las prácticas de enseñanza.

Los partidos siempre terminaban con el sonido del silbato y los aplausos, choques de palmas de manos entre algunos de los actores. Luego se reunían en un sector del terreno y entregaban las pecheras que identificaban a cada equipo. Otras veces el docente analizaba el juego con los estudiantes, quienes escuchaban y se expresaban dando sus apreciaciones sobre el partido, luego se saludaban y se despedían. De esto se infiere que, los procesos metacognitivos están presentes en las clases de enseñanza de los deportes y que favorecen la capacidad de expresión oral y la escucha atenta.

4.23. Referencias históricas y actuales de la organización de la escuela N° 30

La información que aquí se presenta surge de las entrevistas realizadas a la Directora de la organización educativa y al profesor que constituyó el caso de Carlos. Esta escuela, se creó por Decreto N° 3.801/1.985 y empezó a funcionar el 17 de abril de ese mismo año, en el establecimiento de Educación Primaria que se encuentra contiguo a ella. Surge como pedido de las autoridades de la misma institución y de los vecinos del conglomerado. Funcionó en ese lugar, hasta 1.993, año en el que se traslada a su edificio actual. Cuenta con tres turnos de atención, como lo hizo desde sus orígenes, en los turnos mañana, intermedio y tarde. El de la mañana funciona desde las siete y treinta horas, hasta las once horas y diez minutos. El intermedio desde las once horas y veinte minutos, hasta las quince horas y el de la tarde desde las quince horas y diez minutos, hasta las dieciocho horas y veinte minutos. De lo que se infiere, que la escuela surge como una necesidad social y funciona de manera continua en horario diurno, con escaso tiempo entre uno y otro, lo que puede influir en el mantenimiento de la higiene en la institución, como así también en la circulación de los actores durante los cambios de turnos. Entre los años 2.008 y 2.010 tuvo lugar una refacción por ampliación, debido al incremento considerable de la matrícula.

Todos los cursos tienen seis divisiones, excepto el Quinto año que posee cinco, lo que hace un total de treinta y cinco cursos con una población escolar de mil ciento sesenta y tres estudiantes, los que según la directora y el profesor Carlos, proceden de barrios diferentes, los que construyen representaciones y formas de acceder a la cultura. Ella manifestó de los estudiantes y las familias: “Muchos de nuestros alumnos son muy pobres, de bajos recursos económicos. Algunos de ellos viven con los abuelos, en familias ensambladas y con padres ausentes”. Menciona entre las profesiones de los padres y madres que algunos son profesionales, empleados municipales, de la administración pública provincial, empleados de comercios, trabajadores independientes, amas de casas, empleadas domésticas y “mayormente” changarines. Además, señala que mientras los adultos de las familias salen a trabajar, los estudiantes cuidan a los hermanos más pequeños y que muchas veces están sin control en las tareas escolares. Estas expresiones, representan un entretejido socio cultural complejo, propio de la diversidad del alumnado y de las familias que ellos conforman, los que influyen en las prácticas de enseñanza.

En cuanto a la organización en los diferentes turnos, comparten en el de la mañana algunas divisiones de los cursos de Cuarto, Quinto y Sexto año de las dos orientaciones que ofrece la escuela, la de Economía y gestión de las organizaciones y la de Humanidades. En el

turno intermedio, comparten otras divisiones del Ciclo Orientado con todas las divisiones de Tercer año del Ciclo Básico y en el turno de la tarde, asisten los estudiantes de todas las divisiones de Primero y Segundo año del Ciclo Básico. Lo que representa la complejidad de la organización y de las actuaciones intersubjetivas que pueden establecerse en la dinámica de la micropolítica institucional. Además, tiene relación con la inferencia realizada más arriba sobre la circulación de estudiantes en los recreos, lo que fue considerado como influyente en las clases de Educación Física, según el profesor, cuando se presentó y analizó los patios internos de la escuela.

En cuanto al plantel de docentes, cuenta con una Directora y un Vice director que, alternan sus funciones en los tres turnos. Ochenta y seis docentes, siete de ellos son profesores de Educación Física, todos del género masculino, de los cuales uno constituyó el caso de Carlos. Además, forman parte del plantel escolar una secretaria docente, una contable, cuatro auxiliares de dirección, ocho preceptores, un bibliotecario, una orientadora escolar, tres personas de servicios generales, entre los que se destacan situaciones de revistas de titulares, interinos y suplentes, lo que representan diferentes grados de seguridad laboral, como así también puede influir en los estados emocionales. También, tienen en funcionamiento el Centro de Estudiantes, el que participa de la organización de eventos escolares, actuaciones con otros centros y de encuentros organizados por ellos. Asimismo, asisten dos madres que colaboran con la copa de leche. De esto se infiere que la organización educativa cuenta con personas diversas y en cantidad suficiente para llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje, como así también, los otros aspectos que dinamizan la tarea escolar. Sin embargo, no cuenta con Comisión de Cooperadora, la que es importante en el funcionamiento y toma de decisiones en el ámbito escolar, social, económico y político.

Los integrantes de la comunidad educativa mencionados en el párrafo anterior, proceden de diferentes barrios de la ciudad, los que están a distintas distancias de la escuela y utilizan variados medios de transportes para llegar a ella. Algunos lo hacen caminando porque viven en el barrio de la institución o en los próximos a ella, otros en transportes públicos, automóviles particulares y motos vehículos, según la Directora. Lo que conforma la diversidad del profesorado.

Además, cuentan con el apoyo de un equipo de docentes de Educación Especial, el que funciona en la institución y cuyos integrantes provienen de una de las escuelas especiales de la ciudad. Ellas asisten en la orientación de construcciones de estrategias pedagógicas singulares a profesores que tienen estudiantes ciegos y disminuidos visuales, autistas, asperger y con trastornos del aprendizaje, de lo que se infiere que en la escuela se llevan

adelante procesos de inclusión y atención a la diversidad del alumnado y que el trabajo de este equipo es un apoyo para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación. Además, deja entender que existe trabajo interdisciplinario entre los docentes, lo que les permite constituirse, según Forés Miravalle (2.009), en la frontera de otros campos de conocimiento, lo que tiene que ver con las buenas prácticas docentes.

Cuando la directora se refirió a los profesores de Educación Física que trabajan en la escuela y a la Educación Física en general, expresó:

En la escuela hay una idea de que los profesores de Educación Física trabajan aislados de los otros docentes. Los profesores de esta escuela en particular, trabajan en varias instituciones de la ciudad y el esfuerzo que realizan para trasladarse de un lugar a otro, hace que el trabajo de ellos se diluya por ausencia de concentración de las horas de cátedra en un solo lugar, esto les pasa también a otros docentes, pero tienen otra actitud en la comunicación. Considero que la actividad física es muy importante, porque genera actitud positiva y debe acompañar a las personas durante toda la vida, ya que tiene que ver con el cuidado personal, en cuanto a la alimentación, la salud y el aspecto social que tienen los deportes.

De esto se infiere que, la representación de los docentes de la escuela N° 30 sobre los profesores de Educación Física del establecimiento, es que ellos deben reflexionar sobre sus propias actuaciones en el ámbito institucional, lo que puede favorecer la interacción con los colegas, la comunicación con ellos, abordar lo disciplinar desde la interdisciplinariedad, para trascenderla, lo que influirá en las prácticas de enseñanza.

4.24. El barrio de la escuela de Carlos y las organizaciones del entorno

Aquí se describe y analiza el barrio de la E.P.E.S.N° 30 y las organizaciones sociales del entorno, los que surgen de las observaciones y entrevista realizada a la Directora, estas fueron llevadas adelante durante la pandemia por el COVID-19, distanciamiento social y cuarentena obligatoria. En relación al barrio, se pinta el paisaje sociocultural de la comunidad educativa porque ella surge como una necesidad social de este conglomerado, además porque la mayor cantidad de estudiantes que asisten a esta institución provienen del mismo sector donde está ubicada. En cuanto a las organizaciones sociales, porque interactúan con la escuela y construyen significados en el lugar donde están ubicadas.

El barrio de esta escuela es considerado en este trabajo como correspondiente al cuarto cinturón de la ciudad de Formosa y se encuentra aproximadamente a siete kilómetros del micro-centro, es populoso y cuenta con una sola escuela de Educación Secundaria. Está rodeado de otros barrios de iguales características, los que también cuentan con sus

respectivas escuelas, aunque estudiantes de ellos se trasladan hasta la escuela N° 30 para llevar adelante su escolaridad. Para acceder a él desde cualquier sector de la ciudad hay tres vías de accesos, las que son asfaltadas y de rápida circulación a través de cualquier medio de transporte. Por estas arterias llegan al barrio desde el micro-centro de la ciudad, cuatro líneas de transporte urbano, los que algunos alumnos y docentes que provienen de barrios diferentes usan para llegar a la escuela.

La institución cuenta con cuatro calles que las rodean, tres de ellas son asfaltadas, mientras una de es de tierra. Las otras calles del barrio, también son de tierra, las que dificultan el acceso a la unidad educativa los días de lluvia y días posteriores, según expresiones de la Directora. En todas las manzanas que rodean a la organización educativa hay viviendas familiares habitadas o en construcción y algunos baldíos. Seguramente, estos últimos representan alguna inseguridad en el momento de circulación de los y las estudiantes de los diferentes turnos. El mayor número de alumnos proviene del mismo barrio y se dirigen a la escuela caminando, según la Directora.

Entre las organizaciones sociales que forman parte del entorno, se pueden mencionar a una escuela de Educación Inicial y otra de Educación Primaria, las que están ubicadas pasando una de las calles de la E.P.E.S N° 30. De esta escuela primaria, provienen la mayor cantidad de estudiantes que ingresan a Primer año, lo que significa que se conocen entre ellos. También, a diferentes distancias, se encuentra una Comisaría de la policía de Formosa, cuyo personal controla la seguridad de los y las estudiantes en los horarios de ingreso y egreso en cada turno escolar, lo que da cierta tranquilidad a los actores institucionales, además de participar de actos conmemorativos y eventos institucionales; una sucursal del banco de la provincia de Formosa que le da una dinámica particular a este sector del barrio; una Iglesia de la religión católica, y otras de Testigo de Jehová y Evangélicas, donde asisten algunos de los estudiantes y sus familias, porque según la directora, en la escuela hay diversidad de creencias y cultos, lo que asegura el respeto y derecho de las personas; una Casa de la Solidaridad que depende del Instituto de Pensiones Sociales de la provincia de Formosa, donde asisten personas de la tercera edad para almorzar y recrearse y con quienes los alumnos comparten actuaciones del coro musical de la escuela y otros eventos organizados por los abuelos, a los que son invitados los estudiantes, sobre todo los días patrios; un Hospital Distrital que funciona las veinticuatro horas del día con médicos en todas las especialidades de la salud, al cual asisten las familias en casos de necesidad de atención y los estudiantes para obtener los certificados de aptitud física que los habilite a participar de las clases de Educación Física; además a solicitud de la escuela, los médicos y auxiliares,

participan de charlas con los estudiantes sobre prevención del embarazo juvenil, higiene, adicciones, enfermedades infectocontagiosas, violencia, entre otros, lo que permite a los estudiantes conocer su cuerpo para cuidarlo y saber hacer uso de él con conocimientos. También, está el Instituto Pedagógico Provincial, donde trabajan los equipos técnicos del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia, quienes ofrecen asistencia y acompañamiento pedagógico a todas las escuelas de los diferentes Niveles de la Educación de la provincia. Hay dos clubes deportivos que participan de los torneos organizados por la Liga Formoseña de Fútbol y en los cuales, según el profesor Carlos, algunos estudiantes asisten para las prácticas sistemáticas del deporte fútbol en las categorías inferiores, lo que significa que estos alumnos, que asisten a clase de Educación Física en este deportes, cuentan con experiencias fuera del ámbito escolar desde la lógica de las reglas institucionalizadas en el club, por lo que influyen en las prácticas de enseñanza en el deporte escolar. Asimismo, el barrio cuenta con un anexo de la Municipalidad de la ciudad; uno de Recursos y Energía Formosa S.A; de Agua Potable; servicio de cable visión y negocios de variados rubros.

De esto se infiere que, el barrio donde está ubicada la E.P.E.S.N° 30, cuenta con organizaciones sociales, quienes interactúan, lo que les permite trascender sus propios espacios y constituirse en organizaciones de la comunidad y no en la comunidad porque se influyen unas a otras y construyen representaciones en los estudiantes y en los habitantes de este lugar.

4.24.1. Los accesos y los límites más inmediatos de la escuela de Carlos

Aquí se describen y analizan las calles y veredas que rodean a la escuela, las que surgen de la observación del lugar. Ellas influyen en la entrada y salida a la institución escolar, pues, está rodeada de tres calles asfaltadas y una de tierra enripiada, las que están conservadas en su mantenimiento. Las tres calles asfaltadas son de tránsito frecuente de todo tipo de transporte, lo que significa que la circulación alrededor de la escuela es de consideración. De estas cuatro calles, tres cuentan con zanjas a cielo abierto, excepto la del frente, y tienen puentes en las esquinas, los que sirven para el acceso peatonal a las veredas. Todas las veredas que rodean a la manzana son de baldosas de cemento alisado, las que facilitan el desplazamiento de los sujetos con movilidad reducida, entre ellos estudiantes, docentes y vecinos. Entre estas veredas, solo en el frente de la institución, hay varios árboles que dan sombra en su recorrido y le otorgan un decorado particular a este sector del establecimiento. Los laterales y la parte posterior de la escuela cuentan con murallas de

ladrillos y en el frente se complementa con rejas de color blanco, lo que le da seguridad ante el posible ingreso de personas extrañas al lugar.

En lo que constituye el frente de la escuela, hay tres portones de hierro que miden aproximadamente tres metros de ancho por dos de alto y uno de ellos es el de entrada a la institución, el que está abierto en horario escolar, según la directora y el profesor Carlos. A continuación del portón de ingreso está el edificio de la escuela, la que se describirá en el siguiente apartado.

4.24.2. El aspecto externo del edificio escolar

Tras pasar el portón de ingreso y a ocho metros de él, se levanta el edificio escolar que constituyó el escenario donde actúa el profesor que conformó el caso de Carlos. Es de planta baja y ocupa un sector del predio, que tiene una superficie mayor a una hectárea.

El lugar de ingreso cuenta con una puerta de madera de dos hojas y sobre ella un escudo de la provincia de Formosa y las siglas de la escuela: E.P.E.S N° 30, la que la identifica y le da características de servicio público y estatal. Hacia un lado de la puerta, se encuentra una galería con techo y piso, pero sin pared de un lado, el que protege del sol, en algún momento del día, a las aulas que se encuentran en el mismo sector. La pared de este lugar cuenta con varias ventanas enrejadas y vidrios, tres de las cuales coinciden con cada una de las aulas, lo que significa que tienen ventilación y luz natural. Mientras que, hacia el otro lado, se encuentra la cocina donde se prepara el desayuno y la merienda, la que en momentos de la pandemia por el COVID-19 continúa funcionando y las familias pasan a retirar sus porciones para consumir en sus domicilios, lo que significa que la escuela permanece abierta en horario escolar y este servicio nutricional continúa. Esto permite que las familias estén en relación cotidiana con las autoridades de la escuela y con los docentes que asisten los días y horarios que son designados. A continuación, está el salón multiuso, el que cuenta con tres puertas de acceso y rejas, varias ventanas con iguales características de las ya mencionadas y el techo es de color azul. En este lugar, durante el ciclo escolar presencial, según la Directora, los estudiantes desayunan y meriendan, por lo que también hay mesas y sillas, las que son utilizadas para tal fin. Todo lo que se percibe externamente está en estado conservado, de lo que se deduce que la escuela es segura ante la posibilidad de ingreso de personas ajenas a ella, fuera del horario de funcionamiento, con fines no deseados. Sin embargo, durante los diferentes horarios de funcionamiento, el portón de entrada al espacio

escolar permanece abierto y sin control, lo que puede permitir el ingreso de cualquier persona y generar contratiempos institucionales.

4.24.3. El aspecto interno del edificio y la organización espacial

En cuanto al interior de la escuela, se puede decir, que para ingresar hay que pasar por la única puerta de entrada que tiene el edificio. A continuación, hay una galería de doce metros de largo aproximadamente y cuatro metros de ancho, con piso de baldosas, techo con cielorraso y luz artificial con faros de fluorescentes, los que siempre están encendidos pues la luz natural que llega es escasa. A un lado de este lugar, hay una sala de informática donde funciona la secretaría docente y otra donde está la biblioteca, también, hay una puerta que comunica con el salón multiuso. Hacia el otro lado, está la sala de la directora, otra del vicedirector, además la de los preceptores. En las paredes de esta galería, se adhieren informaciones de distintas características para los alumnos, docentes y familias. De esto se infiere, que es un sector en donde los diferentes actores circulan con frecuencia, pues es el lugar del edificio escolar donde se toma gran parte de las decisiones de la dinámica escolar.

Al finalizar esta galería, y hacia un lado, se encuentra otra de mayor longitud, pero similar en su ancho, la que cuenta con varios ventiladores de pared, dos bebederos de agua, extintor de incendio y doce aulas distribuidas a ambos lados de este largo pasillo, las que tienen puerta de metal, tres ventanas con sus cortinas de telas, las que dejan entrar buena luz natural; además, cuentan con ventiladores de techo, luz artificial, mesas individuales y sillas. También, están los sanitarios para los estudiantes y profesores separados por género y uno para personas con discapacidad. De esto se infiere, que los profesores y alumnos tienen la infraestructura edilicia en condiciones básicas para llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, pero los primeros no cuentan con sala para reunirse antes de ingresar a la escuela ni en los recreos o en el momento que lo deseen, por lo que deben improvisar adentro de la institución los lugares de encuentros. Además durante los recreos, tanto profesores como alumnos, por cuestiones de espacios, tienen como opción dirigirse al salón multiuso o a uno de los patios externos, lo que puede influir en el uso del espacio en los días de lluvias. Estos espacios externos serán presentados seguidamente. También, se percibe la división de género en el uso de los sanitarios, criterio que en la actualidad suele ponerse en discusión.

4.24.4. El patio de la escuela y el polideportivo donde actúa Carlos

En este apartado se describen y analizan el patio escolar, el playón deportivo y el polideportivo donde actúa el docente que constituyó el caso de Carlos, los que surgieron de la observación y la entrevista durante la pandemia por el COVID-19.

Luego de pasar el portón del frente de ingreso al espacio escolar, a un lado, hay un patio con piso de baldosas de cementos y canteros que contienen frondosos árboles, los que dan sombra a este sector y los estudiantes lo usan para esperar el izamiento del pabellón en los diferentes turnos y en los recreos -cuando hay clases presenciales- lo que lo transforma en un lugar de circulación. Hacía el otro lado, se encuentra otro patio, pero totalmente al aire libre y sin obstáculos, con un jardín en un lateral que embellece el lugar y lo separa del salón multiuso. En este patio, está el mástil de la escuela donde se iza y arría el pabellón nacional y la bandera de la provincia en los horarios de entrada y salida de la escuela. Además, los estudiantes, realizan la formación de ingreso y también lo usan en los recreos -cuando hay clases presenciales- por lo que se transforma en un lugar de circulación cotidiana. De esto se deduce que al ser un patio descubierto, el lugar de formación de los estudiantes y de circulación en los recreos, en los días de lluvias, se realizan otros procedimientos antes del ingreso a las aulas y en el recreo, los que deben influir en la organización escolar.

A continuación de este patio hay otro de tierra y césped con canteros y plantas de jardín, como así también una cisterna de agua potable y un depósito sobre unas columnas donde se almacena este líquido, el que es elevado a través de un motor, para luego ser distribuido en el edificio escolar. Además, es otro espacio de circulación, que según el profesor Carlos, es utilizado por los estudiantes en los recreos, quienes llegan hasta los lugares de las clases de Educación Física y generan bullicios que desconcentran a los que están trabajando. De la descripción de los patios, se puede decir que los diferentes actores cuentan con mayor espacio externo, libres de obstáculos, por donde pueden circular y reunirse que de los cubiertos, lo que favorece las relaciones y permanencias al aire libre, aunque en las clases de enseñanza de los deportes, producen situaciones no deseadas, según los docentes, lo que influyen en las prácticas de enseñanza.

Seguidamente al patio descrito y más separado del edificio escolar se encuentran un playón deportivo y el polideportivo, los que son utilizados por tres docentes en el mismo horario para las clases de Educación Física, entre los que se encuentra el profesor Carlos. El primero tiene una superficie de doscientos metros cuadrados aproximadamente, es descubierto y con piso de cemento, el que alguna vez fue alisado, pero en el momento de la

observación no está conservado, pues cuenta con desniveles y rajaduras, los que pueden dificultar los desplazamientos de los estudiantes y las prácticas con pelotas que signifiquen picar en él. Además, no cuenta con marcas de canchas ni otros elementos accesorios que haga pensar que allí se realizan prácticas deportivas. Aunque el profesor Carlos, señaló que aquí, dos profesores de Educación Física comparten el espacio durante la hora de clase, para enseñar los fundamentos básicos de los deportes, lo que pueden estar influenciados por las características del lugar y la simultaneidad del trabajo de los docentes, situación que, según el profesor, distrae y dificulta la atención de los estudiantes, lo que se complica aún más “...cuando los alumnos que están en clases de aulas, salen al recreo”.

Contiguo al playón y más alejado del edificio escolar, se encuentra el polideportivo, el que cuenta con columnas de cemento, techo y varios reflectores que permiten el uso nocturno del lugar. No tiene paredes ni vestuarios o depósito de materiales, lo que significa que los estudiantes que están en clases de enseñanza de los deportes, si desean usar los sanitarios o beber agua, necesitan trasladarse hasta el edificio escolar y ausentarse por tiempo prolongado, lo que influye en las prácticas de enseñanza. También, los profesores “cuentan con sus propios materiales, los que traen y llevan consigo para cada clase, solo los parantes de voleibol, quedan en el salón multiuso”, según Carlos. Además, tiene piso de baldosas, donde están marcadas las canchas de hándbol, fútbol de sala, voleibol y básquetbol. También están instalados dos arcos de caños de metal, fijos en el piso, los que sirven para las prácticas de los dos primeros deportes. Asimismo, cuenta con dos tableros de básquetbol y el lugar en el piso para ubicar los parantes de voleibol, los que se corresponden con la estructura formal de los deportes, según García Eiroá ((2.000), más precisamente, el que se refiere al espacio. Cuando se refirió a este lugar, el profesor Carlos manifestó que los profesores rotan cada veinte minutos en el uso del terreno y que esa rotación es compleja, porque significa trasladar al grupo clase del playón deportivo al polideportivo, lo que dificulta la continuidad de la clase y la concentración, “...aunque jugar en el polideportivo es lo que más les gusta a los estudiantes”. De esto se infiere, que las dimensiones de espacio, tiempo y organización de la clase, que menciona Sanjurjo (2.003), atraviesa la práctica de la enseñanza de los deportes y necesitan ser problematizadas, para que las propuestas pedagógicas alcancen sus propósitos.

4.25. Referencias históricas y actuales de la organización de la escuela N° 67

La información que aquí se presenta surge de las entrevistas realizadas a la Directora de la organización educativa, al profesor Brian y a la profesora Diana. Esta escuela, se creó

en el año 2002 por Resolución N° 2.333 del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa y empezó a funcionar en un establecimiento de Educación Primaria, donde actualmente continúa compartiendo el edificio en horario diurno y donde también funciona un Instituto de Nivel Superior en horario nocturno. Además, debido a la demanda de la matrícula y falta de espacio en la “Sede Central”, según la directora, la E.P.E.S.N° 67 está funcionando con dos anexos desde el año 2008. Uno, en otra escuela de Educación Primaria, en donde se dan clases áulicas únicamente en el turno tarde y es el lugar donde está el polideportivo, en el cual se llevan adelante las clases de Educación Física a cargo de Brian y Diana. Otro en una escuela denominada Centro de Educación Superior de Educación Permanente (CESEP), en donde se dan clases áulicas solamente en el turno de la mañana. Ambos, también están ubicados en el micro-centro. De esto se infiere que la escuela no cuenta con edificio propio ni puede albergar a toda la matrícula de estudiantes que posee en un mismo edificio escolar, por lo que construir identidad institucional en el contexto señalado puede resultar complejo para todos los actores, como así también, influir en el proceso comunicativo institucional y en las prácticas de enseñanza. Además, no cuenta con un polideportivo, por lo que los estudiantes que asisten a la “Sede Central” deben realizar las clases de enseñanza de los deportes en el polideportivo de la escuela de Educación Primaria que alberga a uno de los anexos, lo que complejiza aún más los procesos de identificación institucional.

Como los profesores Brian y Diana, quienes constituyeron dos de los casos presentados en esta investigación, actuaron con estudiantes que asisten a las clases áulicas en el edificio de la “Sede Central”, las referencias que a continuación se describen y analizan se corresponden solamente con esta parte de la organización educativa y con el polideportivo de la escuela de Educación Primaria que alberga al anexo indicado.

La “Sede Central” de la E.P.E.S.N° 67 cuenta con dos turnos de atención, el de la mañana y el de la tarde; el primero funciona desde las siete horas y treinta minutos hasta las doce horas y treinta minutos, y el segundo desde las trece horas y treinta minutos hasta las dieciocho horas y treinta minutos. Su organización contempla en el turno de la mañana el funcionamiento de doce secciones, de las cuales dos corresponden a cada uno de los años de estudio, lo que se repite en el turno de la tarde. Esto significa que se asiste pedagógicamente a veinticuatro secciones en el edificio que los entrevistados llaman “Sede Central” y donde el total de la matrícula es de seiscientos treinta y tres estudiantes.

Cuando los entrevistados se refirieron a ellos, destacaron que aproximadamente el cincuenta por ciento integran familias de bajos recursos económicos, los que acceden a planes

sociales y son trabajadores ocasionales. Otros estudiantes integran familias conformadas por docentes, profesionales del área de la salud, empleados públicos, de las fuerzas armadas y comerciantes. Además, señalan que algunos están a cargo de madres solteras, abuelos o tíos y tías y en varios casos son grupos familiares numerosos, lo que los hace más vulnerables. De esto se infiere que la heterogeneidad está presente en el alumnado y es propia de la diversidad de las familias que la integran, por lo que es un aspecto del funcionamiento institucional que debería ser problematizado por todos los actores pues influye en las prácticas de enseñanza y en las formas de acceder a la cultura.

En cuanto a la organización de los diferentes turnos, por la mañana asisten los estudiantes de Cuarto, Quinto y Sexto año que siguen la orientación en Ciencias Naturales y por la tarde los que eligieron la orientación en Humanidades y Ciencias Sociales, además de los que están cursando el Ciclo Básico en ambos turnos. De esto se infiere que, la organización de los turnos por orientación puede facilitar la comunicación de los docentes hacia adentro de cada orientación y es posible seguir la trayectoria formativa de los estudiantes año a año, los que influyen en las prácticas de enseñanza.

En relación a la planta funcional de la escuela, ella cuenta con una Directora como responsable de la institución, la que actúa en la “Sede Central” la mayor parte del tiempo y durante la pandemia por el COVID 19, cuarentena y distanciamiento social. Tiene una Coordinadora que desempeña sus funciones en ambos anexos. “Antes de la pandemia, cada anexo tenía su coordinadora, pero una de ellas se acogió al beneficio de la jubilación y su cargo aún no ha sido cubierto”, según la directora. También posee un Secretario Docente, un Secretario Contable y tres preceptores, en el turno de la mañana. Mientras que en el turno de la tarde cuenta con un Auxiliar de Dirección y dos preceptores. Además, tiene sesenta y ocho docentes de distintos espacios curriculares, de los cuales cuatro son profesores de Educación Física, entre los que se encuentran los que constituyeron el caso de Brian y Diana. Entre ellos hay titulares, interinos y suplentes, lo que permite gozar o no de seguridad laboral, lo que influye en los estados emocionales de los actores y en la construcción de identidad institucional. De esto se deduce que la directora cumple jornada completa y que no cuenta en el mismo lugar de trabajo con otro personal directivo, por lo que las tomas de decisiones pueden resultar complejas. Además, se percibe mayor presencia en la asistencia del personal administrativo en el turno de la mañana, lo que puede favorecer la actuación de la directora. Mientras que por la tarde esto no ocurre, lo que puede influir en la dinámica y fluidez de la comunicación entre los diferentes actores institucionales. La Directora manifestó que “...la escuela no tiene bibliotecarios ni espacio específico para que los estudiantes accedan a libros,

revistas y otras bibliografías con que la institución cuenta”, de lo que se infiere, que el acceso a este aspecto relevante en la formación de los estudiantes no está siendo aprovechado, lo que puede influir en el acceso a la información de los textos, como así también en las prácticas de enseñanza. También expresó que la organización escolar, no tiene Comisión de Cooperadora, lo que deja entender que las decisiones relacionadas con la micropolítica institucional recaen sobre la entera responsabilidad de ella, lo que puede influir en la dinámica del funcionamiento institucional. Sin embargo, cuentan con la colaboración de las familias para la adquisición de los elementos de limpieza y dos padres por turnos se encargan del mantenimiento de la higiene. También los estudiantes y los docentes que trabajan en el último horario de cada turno, colaboran para dejar acondicionadas las aulas. Además, la escuela cuenta con el funcionamiento del Centro de Estudiantes, a través del cual los estudiantes participan de la organización y realización de los eventos sociales, artísticos y deportivos que se realizan en la institución y con otros centros de estudiantes de otras escuelas; de lo que se infiere que los alumnos cumplen un rol activo en la organización escolar y que sus actuaciones construyen sentidos de pertenencia.

Los integrantes de la comunidad educativa mencionados en el párrafo anterior, proceden de diferentes barrios de la ciudad, los que están a distintas distancias de la escuela y utilizan variados medios de transportes para llegar a ella. Algunos pocos, lo hacen caminando porque viven en el barrio de la institución o en los próximos a ella, otros en transportes públicos, automóviles particulares y motos vehículos. Además, según la directora, Brian y Diana, también hay estudiantes y docentes que proceden de la ciudad de Alberdi, República del Paraguay, los que son argentinos, pero viven del otro lado del río Paraguay. Lo que conforma la diversidad tanto del alumnado como del profesorado y les da una cierta singularidad a los actores que desarrollan sus actividades en esta organización educativa.

Así mismo, si bien la escuela no cuenta con un equipo interdisciplinario permanente en el lugar, tiene la asistencia del equipo del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia, el que está conformado por profesores en ciencias de la educación, psicopedagogos, psicólogos, médicos, kinesiólogos, asistentes sociales, entre otros, quienes además de asistirlos cuando lo necesitan por situaciones particulares de algún estudiante, ofrecen charlas a la comunidad educativa sobre violencia y maltrato, cuestiones de género, cuidado responsable del cuerpo, adicciones, orientación vocacional, entre otros. Charlas de este último tipo tienen también con integrantes de las fuerzas armadas, “...porque hay estudiantes que tienen interés, como salida laboral, las que este año se realizaron por la plataforma virtual Zoom, debido a la pandemia”, según la Directora. Por otro lado, se percibe

que, con una programación anticipada, los contenidos abordados con el equipo interdisciplinario, trasciende el ámbito escolar y tienen relación con la vida cotidiana. Además, la relación con las fuerzas de seguridad, permite establecer acciones comunicativas interinstitucionales.

Cuando la Directora se refirió al trabajo interdisciplinario, señaló que es de importancia, pero que:

... en este establecimiento cuesta mucho por la dispersión organizativa que significa trabajar con los anexos. Hay docentes que no se conocen entre ellos y que asisten en diferentes horarios a la escuela, por lo que trabajan aisladamente y la articulación está ausente. Aunque ahora, estamos promocionando los trabajos en equipos y por proyectos, porque la institución debe verse como una comunidad, con objetivos puntuales y atendiendo a las múltiples necesidades e intereses de los actores, debemos darnos cuenta de las debilidades y fortalezas y hacer que las debilidades se transformen.

De esto se deduce que la Directora tiene una evaluación diagnóstica de las actuaciones de los actores en la organización escolar, lo que puede favorecer la iniciativa del trabajo en equipos y por proyectos como lo señala, lo que puede influir en las prácticas de enseñanza y en la proyección de la escuela hacia la comunidad.

Cuando la Directora se refirió a los profesores de Educación Física que trabajan en la escuela y a la Educación Física en general, expresó:

El área de Educación Física, es muy activo en la escuela, los profesores, además de dar sus clases y acompañar siempre a los estudiantes en los diferentes eventos, están muy involucrados y ante cualquier necesidad que requiere la organización educativa, están dispuestos y comprometidos, yo los valoro mucho. Además, la Educación Física, al tener relación con todas las áreas, se pueden hacer tantas cosas, que seguramente con la promoción del trabajo en equipo y por proyecto, saldrán cosas interesantes.

De esto se infiere que, la representación que tiene la Directora sobre la Educación Física y los profesores de esta disciplina del establecimiento, es de reconocimiento. Esta valoración hace que los docentes se sientan comprometidos y los invita al desafío del trabajo interdisciplinario, el que permite trascender el propio campo disciplinar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, característica propia de las buenas prácticas.

4.26. El barrio de la escuela de Brian y Diana y las organizaciones del entorno

Aquí se describen y analizan el barrio de la E.P.E.S.Nº 67, identificada como “Sede Central” y las organizaciones sociales del entorno, información que surge de las observaciones y entrevistas realizadas a la Directora y a los profesores que constituyen el caso de Brian y Diana, las que fueron realizadas durante la pandemia por el COVID-19,

distanciamiento social y cuarentena obligatoria. En el primero, se pinta el paisaje sociocultural de la comunidad educativa, el que es de importancia porque ella surge de la necesidad de las familias de los niños y niñas de la escuela de Educación Primaria que siempre la albergó y de las otras escuelas primarias que la circundan, según la Directora. La mayor cantidad de estudiantes que asisten a ella provienen de estas escuelas, pero viven en otros barrios, según los entrevistados. La segunda, porque son organizaciones de la comunidad, con quienes interactúa la escuela y construyen significados en el lugar donde están ubicadas.

El barrio de esta escuela es considerado, en esta investigación, como correspondiente al micro-centro de la ciudad de Formosa y constituyó el primer asentamiento de los pobladores que la fundaron. Está rodeado de otros dos barrios de iguales características, los que también conforman el micro-centro señalado, pero de surgimiento posterior y cuentan con varias escuelas de Educación Inicial, Primaria y algunas de Educación Secundaria y Terciarios de gestión pública y privadas, algunas de las cuales son de carácter religioso. Además, en una de estas escuelas de Educación Secundaria funcionan anexos de diferentes carreras de la Universidad Nacional de Formosa. Todas ellas transforman a esta zona de la ciudad, en el lugar donde hay mayor variedad de posibilidades y elección de formación educativa, por lo que es de gran circulación de estudiantes de todos los niveles de la educación, en horarios diurnos y nocturnos. También, pasando una de las calles que rodea a la escuela, se encuentra la principal plaza de la ciudad, la que se caracteriza por contar con árboles frondosos, espacios verdes, paseos internos, bancos para tomar asiento, juegos infantiles y un pequeño lago artificial, lo que la convierte en un espacio atractivo para la realización de ejercicios físicos al aire libre, recreación para los niños y niñas y la lectura. Además, es uno de los lugares de los encuentros artesanales organizados por la municipalidad de la ciudad y actos públicos. Como así también, de los egresados de las escuelas de Educación Secundaria próximas a ella, para despedir y festejar la finalización de sus estudios, entre otros. De lo que se infiere, que todos estos lugares son de circulación constante de todo tipo de personas.

Para acceder al establecimiento educativo desde cualquier sector de la ciudad, se puede hacer por varias vías que cuentan con cinta asfáltica y son de rápida circulación. Por estas arterias se llega al micro-centro de la ciudad desde distintos barrios a través de todas las líneas de colectivo urbano, los que son usados por la mayoría de los alumnos y algunos docentes, mientras que otros lo hacen en automóviles familiares o caminando, según los entrevistados.

La institución está ubicada en una esquina y ocupa un cuarto de manzana cuya superficie es de dos mil quinientos metros cuadrados aproximadamente y todas las calles que la rodean son asfaltadas. Las otras calles del barrio también lo son, por lo que el acceso a la unidad educativa los días de lluvia no genera dificultad para la circulación.

En todas las manzanas que rodean a la organización educativa hay algunas viviendas familiares habitadas, porque según los docentes Brian y Diana "...son pocas las familias que viven en el micro-centro, el que está cubierto de negocios, oficinas y edificios de organismos del Estado Provincial...", lo que la hacen transitadas y representan cierta seguridad en el momento de circulación de los estudiantes de los diferentes turnos.

Además de las escuelas de los diferentes niveles ya mencionados, se puede nombrar entre las organizaciones sociales a: el teatro de la ciudad de Formosa, el Instituto Superior de Arte, el Obispado de la iglesia católica, iglesias de varias creencias religiosas, organismos públicos provinciales y nacionales y oficinas particulares de profesionales, el hospital central de la ciudad, sanatorios y consultorios de la salud de gestión privados, reparticiones de diferentes obras sociales, la zona financiera de la ciudad, las sedes centrales de las fuerzas públicas, entre las que se pueden mencionar a dos Comisarías de la policía de Formosa, de Gendarmería Nacional, de Prefectura Nacional, el Colegio de abogados y escribanos, la Casa de Gobierno de la provincia y todos los Ministerios, el Museo histórico, la casa de la artesanía y varios clubes deportivos; como así también es la zona de mayor variedad comercial al igual que se puede afirmar que es la zona más dinámica de la ciudad. De esto se infiere que, el barrio se caracteriza por la constante circulación de todo tipo de personas y vehicular, como también por las organizaciones señaladas las que por sus funciones sociales, políticas, económicas y culturales, construyen significados y representación para los diferentes actores de la institución y la ciudadanía en general.

4.26.1. Los accesos y los límites más inmediatos de la escuela de Brian y Diana

Aquí se describen las calles y veredas que rodean a la escuela, las que surgen de la observación del lugar. Ellas influyen en la entrada y salida a la institución escolar, pues, está ubicada en la intersección de dos calles asfaltadas, las que están conservadas en su mantenimiento y son de tránsito frecuente de todo tipo de transporte, lo que significa que la circulación en este sector es de consideración. Esta intersección, cuenta con semáforos que ordenan el tránsito vehicular e inciden en la circulación de los estudiantes en el horario de la entrada y la salida de cada turno escolar. Al mismo tiempo que la transforma en un lugar de

ruidos constantes que pueden generar dificultades hacia el interior del establecimiento. Además, en este lugar y sobre la vereda hay una columna de iluminación que cuenta con una cámara de seguridad que registra los movimientos de ingreso y egreso de los actores institucionales y de los transeúntes y que forma parte de la seguridad ciudadana. Las veredas de esta manzana están conservadas y sin obstáculos y todo el espacio que comprende la escuela es de baldosas, que favorecen la circulación de personas con dificultades para desplazarse. Entre la calle y la vereda que constituye la entrada a la unidad educativa hay un espacio con césped que cuenta con frondosos árboles, plantas de jardín y palmeras que pintan el paisaje de este sector.

En la otra calle, que constituye uno de los laterales del edificio, hay un espacio reservado por la municipalidad de la ciudad de Formosa para el transporte escolar, lo que permite suponer que el descenso y ascenso de los estudiantes desde y hacia los vehículos que los traen y llevan pueden facilitar el ordenamiento de la circulación. Luego, hay un espacio con césped donde se levantan frondosas y altas palmeras que dan sombra y un aspecto particular a este sector. Inmediatamente después de la vereda del sector se levanta la pared de esta parte de la escuela, la que se describe a continuación.

4.26.2. El aspecto externo del edificio escolar

El edificio está ubicado en una esquina y es una construcción que mayormente es de planta baja y primer piso, aunque tiene un sector de menor superficie que es de dos pisos. En una de las calles de dicha esquina, está lo que constituye el frente de la institución y anticipa la entrada a la escuela de Educación Primaria. Para acceder a ella hay dos escalones y dos espacios para la circulación de personas con movilidad reducida y luego está la puerta de entrada. Esta puerta es de madera y vidrio y cuenta con tres marcos amplios que puede influir en la rapidez para circular por el lugar en los momentos de entrada y salida de los estudiantes de este nivel en los diferentes turnos. A un lado de la puerta hay placas de metal que identifican a la escuela de Educación Primaria que alberga a la escuela de Educación Secundaria donde se llevó a cabo esta investigación y señala el año 1.996 como el de su última refacción, entre otras. Del mismo lado, se encuentra el sector de dos pisos con ventanas y vidrios, rejas y persianas que dan hacia la calle y se corresponden con las salas de los equipos directivos y administrativos que funcionan en la escuela.

El otro lado de esta puerta de ingreso, se corresponde con una parte de la planta baja y el primer piso. Aquí las paredes, también cuentan con ventanas, vidrios y rejas, que están

conservadas y representan seguridad para los diferentes actores. Tres de cada ventanas se corresponden con las aulas donde funciona la escuela de Educación Primaria, institución sede y responsable del edificio.

Hacia la otra calle que constituye la esquina señalada, el edificio, también cuenta con planta baja y primer piso. Aquí hay ventanas que se corresponden con aulas de la Educación Secundaria, similares a las ya mencionadas. Además, está una puerta de madera de dos hojas que constituye el principal lugar de ingreso y egreso de los estudiantes de Educación Secundaria durante el funcionamiento de clases presenciales y que en el momento de la pandemia por el COVID-19 permanece no habilitada. Toda la infraestructura está pintada y conservada y su techo es de tejas de color azul, las que aparentan estar conservadas.

4.26.3. El aspecto interno del edificio y la organización espacial

Para llegar al interior de la escuela hay que ingresar por la única puerta de entrada habilitada que tiene el edificio durante la pandemia por el COVID-19. A continuación de ella, se encuentra la planta baja del edificio, que es ocupada totalmente por la escuela de Educación Primaria que funciona en los dos turnos en los que funciona la E.P.E.S.Nº 67. Dado que este sector no es ocupado por la Escuela Secundaria no será presentado.

A la derecha de la puerta de ingreso hay una escalera que comunica con el primer piso, en la que al finalizar y hacia un lado se encuentra la sala de la Directora y junto a ésta una sala amplia subdividida con muebles donde de un lado desempeñan sus funciones los preceptores, los que comparten el lugar con los profesores que transitoriamente pasan por el sector, y hacia el otro lado está el espacio de trabajo tanto del auxiliar de dirección como del secretario docente y del secretario contable. De esto se deduce que el espacio disponible, donde se toman las decisiones escolares, es pequeño y puede influir en los procesos comunicativos de los actores y que los docentes no cuentan con una sala particular para establecer encuentros de carácter pedagógico antes de entrar a las aulas ni en los recreos, por lo que deben hacerlo en espacios no definidos.

Hacia el otro lado de la escalera y en frente de la dirección, hay un largo pasillo con escasa luz natural, pero con buena luz artificial, el que hacia un lado posee cuatro aulas que cuentan con puertas y ventanas que dan hacia el patio interno de la escuela, de donde proviene buena luz natural. Además, tienen pizarrón, sillas y mesas que dejan percibir el paso del tiempo y dos ventiladores de techos. Al otro lado, hay tres aulas de iguales características y un laboratorio no habilitado, el que según la Directora: "...será usado cuando vuelvan las

clases presenciales como biblioteca”. En el final de este pasillo y del mismo lado, están los sanitarios para los estudiantes según el género, como así también para los docentes.

Al final del pasillo del lado donde hay cuatro aulas, hay dos escalones que conducen a otra galería descubierta parcialmente, la que a un lado cuenta con cinco aulas de iguales características que las señaladas. Esta descripción deja comprender que la E.P.E.S. N° 67 presentada por los entrevistados como “sede central”, cuenta con el espacio para atender el proceso pedagógico de los estudiantes que ahí asisten, pero no tiene patio interno para su uso antes del ingreso a las aulas y durante los recreos, lo que debe influir en la circulación y en la comunicación de los actores en esos momentos. Tampoco cuenta con espacio para las prácticas de enseñanza de Educación Física, por lo que los estudiantes que reciben clases de enseñanza de los deportes con los profesores que constituyeron el caso de Brian y Diana necesitan trasladarse hasta el polideportivo del anexo que funciona en la otra escuela primaria, el que en el punto siguiente se describe.

4.27. El polideportivo donde actúan Brian y Diana

Aquí se describe el polideportivo donde se llevan adelante las clases de enseñanza de los deportes. Está ubicado a siete cuerdas de la escuela mencionada como “Sede Central”. Su ubicación es en uno de los anexos ya señalados y el acceso al lugar es por un portón que está a un lado de la puerta principal, el que no tiene conexión con el interior del establecimiento. Tras pasar el portón, se recorre un pasillo descubierta que llega hasta el polideportivo, el que tiene una superficie aproximada de seiscientos metros cuadrados y en uno de sus laterales y fondo, una muralla de cuatro metros aproximadamente, sobre la cual hay una red que se prolonga hasta el techo, la que lo separa de los terrenos linderos y evita la salida de las pelotas. El otro fondo coincide con una pared de la escuela, la que se prolonga hasta el techo; allí se encuentra el tablero eléctrico del polideportivo, el que está protegido con su tapa, por lo que no representa peligro. En el otro lateral, en un espacio de veinte metros, están ubicados los sanitarios y los vestuarios, separados por género. Los vestuarios son amplios y cuentan con agua potable y son usados por los estudiantes durante las clases de Educación Física. Además hay un depósito de materiales, el que es utilizado por Brian y Diana para guardar solo algunos elementos que comparten con los otros profesores, pues ellos trasladan consigo los propios materiales. Estos espacios están identificados con carteles indicadores que son visibles desde cualquier lugar del polideportivo y tiene un extintor con todos los elementos para caso de incendio. También, sobre esta parte de la construcción hay una tribuna de

cemento de tres escalones, a la que se accede por una escalera que cuenta con baranda protectora que le da seguridad al ascenso y descenso. A continuación, y del mismo lateral, el polideportivo posee una reja de metal con dos portones que separan este lugar del patio interno de la escuela de Nivel Primario, esta división no permite el ingreso ni la circulación de estudiantes del nivel señalado al polideportivo, facilitando así la enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física. La superficie del polideportivo está cubierta con baldosas en donde están señaladas las canchas de voleibol, básquetbol y hándbol, la que también es usada en la enseñanza del fútbol de sala. Cuenta, en sus extremos, con dos arcos fijos en el piso sobre los cuales se proyectan los tableros de básquetbol. Además, las ocho columnas de cementos que sostienen el tinglado tienen reflectores en funcionamiento, que permiten el uso del lugar en horario nocturno. Asimismo, el lugar posee basureros de metal que favorecen el mantenimiento de la higiene del sector.

Del análisis del polideportivo se deduce que responde a la estructura formal necesaria para la realización de los deportes, según García Eiroá (2.000), y que además, puede facilitar la enseñanza de los deportes, tanto los institucionalizados como los juegos deportivos. Este es un espacio que invita a la organización de eventos deportivos con la participación de los estudiantes de la propia organización educativa y con otras. Por otro lado, el hecho de estar ubicado fuera de la sede central puede dificultar la comunicación entre los actores y en el trabajo interdisciplinario con los otros docentes, al mismo tiempo que dificulta la construcción de identidad institucional y el sentido de pertenencia.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

El capítulo está organizado en tres ítems. En el primero se lleva a cabo una síntesis de los contextos y casos que se tomaron en la investigación. En el segundo, se retoman las preguntas de investigación que guiaron el proceso y se intenta responder a ellas a partir de los análisis realizados, focalizando en lo que ha sido el objeto de esta investigación: concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes en escuelas secundarias de la ciudad de Formosa. En el tercero, se realiza una síntesis a modo de conclusión final.

5. Síntesis de los contextos y casos

Para dar respuestas a la problemática de esta investigación es necesario hacer una síntesis del escenario donde se realizó y de los profesores que constituyeron los casos. En relación al primero, fueron tres escuelas de Educación Secundaria de la ciudad de Formosa, dos de las cuales están situadas en barrios periféricos y una en el micro-centro de la ciudad, las que surgieron como una necesidad de la comunidad donde están ubicadas, por lo que representan a diferentes contextos sociales, políticos y culturales y mantienen una activa interacción con otras organizaciones sociales que la circundan. En cuanto al segundo, ellos fueron tres profesores del género masculino y uno del femenino, los que constituyen los casos de Alan, Carlos, Brian y Diana. Todos egresados del Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física de la ciudad de Formosa y difieren en años de servicios en la docencia, pero los asemeja una infancia y adolescencia ligadas a las prácticas deportivas relacionadas con el fútbol y básquetbol. Además, Alan y Carlos son Directores técnicos en Fútbol y han integrado equipos técnicos en este deporte en torneos federales, mientras Brian se está abriendo pasos en la enseñanza del Tenis de mesa y en el fútbol infantil. Tanto Carlos como Brian y Diana, han continuado sus estudios de licenciatura en Educación Física y tienen pendientes sus tesis para la finalización. Coinciden también en sus inicios en la profesión, ejerciendo funciones docentes en colonias de vacaciones y clubes deportivos, hasta insertarse en las instituciones educativas, donde se sienten a gusto enseñando los deportes fútbol de sala, hándbol, básquetbol y voleibol a adolescentes y jóvenes. Las actuaciones de Alan, Carlos, Brian y Diana, permiten tener una apreciación de toda la trayectoria escolar de los estudiantes en la enseñanza de los deportes en el género masculino en la Educación Secundaria y la trayectoria de las estudiantes en el Ciclo Orientado. Esto es así porque Alan

actúa y hace referencia a los estudiantes de Primero, Cuarto, Quinto y Sexto años; Carlos a Segundo año y Brian a Tercer año. Mientras que la profesora del caso Diana trabaja y hace referencias a Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado, en el género femenino.

5.1. Respuestas a las preguntas de investigación

Es necesario explicitar que la información que aquí se presenta, se corresponde con las preguntas que guiaron este estudio y está relacionada con los cuatro casos singulares de los profesores de Educación Física de escuelas de Educación Secundarias de la ciudad de Formosa que aceptaron participar de este estudio, por lo que no se pretende generalizar, sino aportar a la comprensión de la problemática a partir de la interpretación de estos casos singulares. En él se priorizan procesos cognitivos vinculados con el análisis, la reflexión, las identificaciones, las relaciones conceptuales y las inferencias, como parte del proceso complejo que constituye las prácticas de enseñanza de los deportes en las escuelas de Educación Secundaria. Las respuestas están organizadas a través de diferentes categorías de análisis que sostienen los docentes y a partir de las cuales se pueden inferir posturas epistemológicas.

Para dar respuesta al planteo que se relaciona con las concepciones epistemológicas que sostienen los profesores de Educación Física en la enseñanza de los deportes, desde la perspectiva de los Proyecto Curriculares de cada uno de ellos y de las entrevistas, se concluye: que en la enseñanza de los deportes conocidos en el colectivo social como básquetbol, fútbol, voleibol y hándbol, hay una concepción de la enseñanza relacionada con la estructura formal y funcional de ellos, por lo que responde al deporte con reglas institucionalizadas, que no se pueden modificar y son universalmente válidas. Ellas están más relacionadas con la enseñanza en el Ciclo Orientado y en menor medida en el Ciclo Básico y tienen que ver con el acento en la ejecución técnica de los gestos deportivos, el desarrollo del pensamiento táctico y los sistemas de juegos, es el deporte en acción. Estos fundamentos se ven claramente en el momento de cierre de las clases, en los casos de los profesores Alan, Brian y Diana. Mientras que, por las expresiones de Carlos, debido a que en el mismo horario de clase rotan en la ocupación del polideportivo y del playón deportivo con otros dos docentes, a veces, se manifiestan en el momento inicial, de desarrollo o cierre indistintamente.

También se percibe en la enseñanza de los deportes en ambos Ciclos, la selección de los y las estudiantes con mejores rendimientos para participar de las competencias deportivas

intercolegiales, las que tienden a discriminar a quienes no poseen las habilidades lúdicas motoras requeridas. Esta percepción de la competencia en la enseñanza de los deportes en las escuelas de Educación Secundaria está reconocida en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, como componentes inseparables de los deportes y necesitan ser analizadas desde la perspectiva educativa. Esto significa, que la competencia es del sujeto consigo mismo, por lo tanto, es personal, tiene que ver con el ser en sí mismo, el que mejora en el aprendizaje cada día, sin comparación con otros diferentes, quienes naturalmente o por experiencias en otros espacios sociales, pueden tener más o menos rendimientos técnicos y deportivos.

Esta perspectiva de los deportes escolares está entrelazada con las prácticas deportivas ejercitadas en los clubes deportivos, porque según los profesores que conforman los casos, esos son los lugares en donde los estudiantes tienen mayores posibilidades de construir conocimientos prácticos y cognitivos que les permiten poner en acción la estructura formal y funcional de los deportes, para luego ser seleccionados en las escuelas. También, esta mirada de la enseñanza de los deportes en las escuelas para la selección de los y las mejores estudiantes para participar en los torneos deportivos intercolegiales, aliena a los docentes y condiciona la organización y el tiempo de la enseñanza del deporte para todos los estudiantes de la escuela. Esto es así porque ella responde a programaciones de otros organismos oficiales relacionados con la Educación Física y los Deportes de los cuales deben participar, sin considerar días y horarios de clases. Esto genera ausencia de los docentes que participan de esos eventos en las prácticas de enseñanza de los deportes en las escuelas, lo que termina influyendo en las historias motoras de los que no participan de las competencias y tienen menos memoria motriz conseguida. Desde esta perspectiva, la enseñanza de los deportes en las escuelas está sostenida en el pensamiento racionalista y técnico de las ciencias sociales y en el enfoque del paradigma biológico deportivista de la Educación Física el que se manifiesta en la selección de los más hábiles para conformar el equipo deportivo que representa a la institución.

Esta mirada, no significa que la competencia de los deportes en la escuela de Educación Secundaria, no responda a las expectativas escolares. Al contrario, los docentes señalan el gusto de las y los estudiantes seleccionados por participar de los eventos y los no elegidos acompañan con agrado para alentar a sus compañeros. Esto permite reflexionar acerca de la enseñanza del deporte desde una perspectiva inclusiva, social y abarcadora, que facilite la participación en este tipo de eventos a los y las estudiantes, sin discriminación. Cómo hacerlo, es un gran desafío para los profesores de Educación Física, quienes necesitan poner en tela de juicio estas prácticas.

Es necesario plantear también, que esta concepción de la práctica de la enseñanza de los deportes en las escuelas de Educación Secundaria, solo pueden ser comprendidas desde una mirada más abarcadora, pues ellas están relacionadas con otras categorías de análisis, los que surgieron de los mismos Proyectos Curriculares y del Proyecto Educativo Institucional de la E.P.E.S. N° 57. Esas categorías que conforman el complejo proceso de las prácticas de la enseñanza y pudieron ser analizadas son: las concepciones de sociedad, enseñanza, aprendizaje, las características de los objetivos de las prácticas deportivas y de los contenidos a enseñar, de cuerpo, sujeto, juego, acción motora y evaluación, las que están explícitas y no explícitas, pero que se desprenden de la lectura. Ellas se presentan articuladas, pero en este estudio se analizan en forma separadas para una mejor identificación y comprensión.

En las categorías teóricas señaladas, hay coincidencias porque se entretujan mayormente las concepciones epistemológicas de las ciencias sociales provenientes del pensamiento racionalista y técnico con el pensamiento humanista o reconceptualista y algunos sesgos del pensamiento crítico radical y del pensamiento posmoderno; al mismo tiempo que se mixturan y conviven los paradigmas biológico mecanicista y pedagógico humanista de la Educación Física. Esto es así, porque en el Proyecto Educativo Institucional de la E.P.E.S. N° 57, se sostiene una visión de sociedad relacionada con el pensamiento posmoderno, la que se caracteriza por su dinámica y cambios permanentes, por lo tanto, en constante transformación y compleja, la que la hace incierta y que impacta política, social y económicamente en las familias de los estudiantes, lo que influye en las prácticas de enseñanza de los deportes en las escuelas de Educación Secundaria. Siguiendo esta misma percepción, la enseñanza y el aprendizaje son entendidos como procesos complejos que contemplan las dimensiones cognitivas, práctica y socio afectiva de los sujetos, al mismo tiempo que considera al docente actuando desde una actitud crítica y dialógica, que intercambia y resuelve problemas en situaciones concretas, en donde el conocimiento en acción está atravesado por procesos comunicativos.

En tanto en los Proyectos Curriculares de los profesores que constituyeron los casos, se conciben objetivos diferenciados para los estudiantes del Ciclo Básico en relación a los del Ciclo Orientado en cuanto a los niveles de profundidad. Pero en ambos Ciclos, en los casos de Alan, Carlos, Brian y Diana, en la formulación se entrecruzan el enfoque biológico mecanicista y el pedagógico humanista de la Educación Física; el primero más ligado a la concepción racionalista y técnica y el segundo a las teorías críticas y posmodernas de las ciencias sociales. Los primeros se manifiestan cuando se plantea la idea de esquema corporal como intento para concebir al cuerpo como una totalidad, cosa que no es posible, porque

según Crisorio (2003) separa la idea de cuerpo integrado en esquema corporal e imagen corporal y entiende que es una mirada psicomotricista proveniente de las ciencias médicas, más precisamente de la psiquiatría y busca su referencia en la psicología experimental y en las neurociencias, aunque ambas construcciones están influenciadas por el contexto socio histórico donde se desarrolla el sujeto. Además, se percibe la mirada positivista cuando se propone a los estudiantes acciones en términos de utilizar, emplear, aplicar, transferir técnicas, rendimiento, mecánica, competencia y que acepten roles, funciones y consignas, en ambos Ciclos. Al mismo tiempo, esta línea de pensamiento racionalista y técnico, tiene vínculos con la relación de la teoría y práctica desde la concepción empírica analítica por su perspectiva aplicacionista. Además, se mixturán con conceptos propios de las corrientes de pensamiento crítico radical y posmoderno el que tiene vínculos con la concepción hermenéutica de la relación de la teoría y la práctica como, por ejemplo, la promoción de las actividades físicas y deportivas para el mundo de la vida, favorecer las relaciones interpersonales, la cooperación, participación, creación, expresión, comunicación entre los estudiantes, la autonomía, el buen trato y la igualdad de géneros, entre otros.

En tanto la concepción del contenido a enseñar, en los Proyectos Curriculares de los profesores que constituyen los casos, contemplan las dimensiones cognitivas, práctica, personal y social, los que guardan relación con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, propios del campo disciplinar, que favorecen el desarrollo de habilidades para la acción en los juegos y deportes. Es así, porque la percepción de cuerpo y de sujeto que se aprende en las clases de enseñanza de los deportes, presentan a los mismos como totalidad, por lo que trascienden la perspectiva biológica para contemplar las dimensiones cognitivas, socio afectivas y emocionales de los actores, es decir una línea de pensamiento donde el cuerpo es corporeidad y el sujeto es singular, único e irrepetible. Esta mirada del cuerpo y del sujeto tiene que ver con el o la estudiante que actúa motrizmente, piensa, siente, se emociona, toma decisiones, comunica y se comunica y en donde las vivencias y las experiencias personales son particulares y tienen relevancia. Es el cuerpo disponible en el mundo de la vida, el que se corresponde con el paradigma pedagógico humanista de la Educación Física. Sin embargo, también se percibe un cuerpo y un sujeto que actúan mecánicamente, retiene y repite lo que desde lo cognitivo y motriz se le solicita ejecutar en la práctica de enseñanza. Es el cuerpo y el sujeto al que los espacios de creatividad, espontaneidad, imaginación se les niega, por lo que se los convierte en cuerpo y sujeto regulados para responder a estímulos sugeridos por el docente. Es por esto que se puede afirmar que las concepciones que

sostienen los docentes tomados como casos responden al paradigma biológico mecanicista o deportivista de la Educación Física.

En cuanto al juego, subyace en todos los casos, una línea de pensamiento relacionado con la perspectiva epistemológica humanista o reconceptualista y crítica radical provenientes de las ciencias sociales y un enfoque pedagógico humanista de la Educación Física, los que conciben al juego vinculados con los deportes como juego deportivo. Estos juegos deportivos están atravesados por reglas que son construidas por los protagonistas del juego, lo que significa, hacer que se juega a algo parecido al deporte básquetbol, fútbol de sala, hándbol y voleibol, entre otros, pero que no lo es, porque sus reglas son elaboradas colaborativa y socialmente entre los diferentes actores. Desde esta perspectiva las reglas son cambiantes y flexibles, al mismo tiempo que responden a los sujetos singulares y considera las diferencias personales, lo que implica reconocer procesos de inclusión de sujetos diversos, y permite ajustar la propuesta lúdica con mayor posibilidad a la enseñanza de los deportes en el ámbito escolar. Ello permite a los docentes tomar decisiones contextualizadas para acercar la enseñanza y el aprendizaje de los deportes desde la heterogeneidad y habilidades motoras personales y diversas. Sin embargo, en todos los casos, también sostienen la búsqueda del rendimiento físico, el mejoramiento de la técnica de ejecución de los fundamentos básicos de los deportes, gestos deportivos y posturas específicas, a través de la estimulación y la repetición, lo que termina asociando al juego deportivo a la línea de pensamiento racionalista y técnico de las ciencias sociales, a la concepción aplicacionista de la relación entre la teoría y la práctica y al paradigma biológico mecanicista o deportivista de la Educación Física. Es decir, que se mixturán los enfoques de las ciencias sociales y los paradigmas de la Educación Física señalados.

En cuanto a la acción motora, se expresa implícitamente en los documentos analizados, en el discurso de los diferentes profesores que constituyeron los casos y explícitamente en la observación de las clases del profesor Alan, como una manifestación externa de la conducta del sujeto que tiene que ver con los movimientos corporales, los que implican procesos cognitivos y socio afectivos propios de los juegos y deportes. Desde esta perspectiva, en la acción motora durante el juego y el deporte en acción, subyace un enfoque de la concepción epistemológica humanista o reconceptualista y crítica que tiene relación con el enfoque pedagógico humanista de la Educación Física y que se manifiesta en el desarrollo del pensamiento táctico individual, grupal y colectivo, en los movimientos para resolver problemas de contraposición, posturas corporales específicas, gestos y comportamientos de la cultura de los juegos y deportes. Por ejemplo, el reconocimiento del otro como parte de un

mismo equipo, el compromiso con el juego y con los otros, la cooperación y asociación, el cumplimiento y respeto por las reglas, entre otros. Siguiendo las clases observadas y en el discurso de los profesores, estas manifestaciones motoras y sociales también están acompañadas por otros tipos de acciones durante las clases de enseñanza de los deportes, las que se perciben en la repetición continua de movimientos para la incorporación en la memoria motriz de los estudiantes, los que se traducen en gestos, posturas específicas y técnicas, entre otros. En estos casos la acción motriz sigue la línea del pensamiento racionalista y técnico de las ciencias sociales y el enfoque biológico mecanicista o deportivista de la Educación Física. Por lo que se puede decir que, en la acción motora, también se mixturán las concepciones y enfoques señalados.

En cuanto a la evaluación, conviven mixturas correspondientes al pensamiento reconceptualista y crítico radical provenientes de las ciencias sociales, los que se relacionan con el paradigma pedagógico humanista de la Educación Física y el pensamiento racionalista y técnico de las ciencias sociales que se vinculan con el paradigma biológico mecanicista de la Educación Física. Estos enfoques se manifiestan cuando la evaluación es concebida como un proceso que forma parte del complejo arte de enseñar y que se expresan en términos de tipo de evaluación continua, criterios e indicadores que se refieren a aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, instrumentos que contemplan habilidades motoras, de escrituras y de oralidad. Sin embargo, también se perciben criterios relacionados con procedimientos que tienden a priorizar la técnica de ejecución de los gestos deportivos con y sin elementos, posturas específicas y el rendimiento físico, como así también el uso del instrumento. Por ejemplo, la lista de control con asientos en términos de seguimiento para el disciplinamiento. Aquí vale una aclaración con respecto a la consideración de la técnica de los gestos y posturas específicas como un criterio de evaluación tenido en cuenta. Las técnicas no son buenas o malas en sí mismas, sino que es necesario comprender que su enseñanza significa la consideración de la complejidad que contempla su aprendizaje y su incorporación a la memoria motriz. En este sentido es importante seguir las sugerencias propuestas por Díaz Otañez (1.982) y Hegedüs (1.984) en la enseñanza y evaluación, pues la ejecución técnica es tan importante en la enseñanza de los deportes, como el conocimiento de las operaciones básicas en Matemáticas o la conjugación de los verbos en Lengua. Esto significa que la técnica de ejecución de una acción motora o gesto deportivo, forma parte del proceso de enseñanza de los deportes en Educación Física en la escuela de Educación Secundaria, solo que, además, las singularidades de los estudiantes también lo son y necesitan ser ponderadas.

A continuación de estas conclusiones generales se pasa a especificar las que intentan dar respuestas a los interrogantes específicos que guiaron el proceso.

¿Qué estilos de intervenciones utilizan en las clases de enseñanza de los deportes?

Los profesores que conforman los distintos casos, tienen peculiaridades que los asemejan y diferencian en los estilos de intervención que utilizan en las clases de enseñanza de los deportes. Tanto Alan, Carlos, Brian, como Diana utilizan el estilo de mando directo o reproducción de modelos y el de descubrimiento guiado en el momento inicial y de desarrollo de la clase. El primero, se manifiesta en la enseñanza de las formaciones y agrupamientos, como así también, para mostrar sintéticamente y analíticamente los ejercicios y gestos técnicos de cada deporte, lo que coloca a los docentes como los principales protagonistas de la clase. Otras veces, seleccionan al o la estudiante con mejor habilidad técnica para mostrar lo que ellos solicitan, lo que hace que los o las mejores estudiantes actúen como modelos para reproducir movimientos, gestos y posturas específicas. Son los profesores los que muestran o solicitan lo que el grupo clase tiene que hacer, mientras que sus integrantes, se limitan a observar, escuchar, retener y repetir lo mostrado o señalado, lo que significa establecer una relación unidireccional entre los docentes y estudiantes y así perfilan la construcción de sujetos dependientes. Además, Brian utiliza el silbato para el inicio y final de cada ejercicio, lo que permite establecer una relación en el inicio y al final de cada una de las propuestas con el estímulo y la respuesta motora. También este modo de intervención, está atravesado por el dispositivo técnico de la observación, el que permite a los docentes detectar errores en los gestos y posturas específicas para detener las acciones motoras y corregir lo que consideran ejecuciones erróneas.

En este estilo de intervención de los docentes subyace un enfoque mecanicista de la Educación Física que tiene vínculos con la concepción epistemológica de las ciencias sociales proveniente del pensamiento racionalista y técnico, también con la concepción empírico analítica de la relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, utilizan la técnica de descubrimiento guiado, el que se pudo notar en el caso de Alan cuando fue observado en sus clases. Él plantea interrogantes que orientan a los estudiantes a tener las respuestas motoras y cognitivas en rápidas reflexiones sobre la acción. Esta técnica se hace presente en las detenciones momentáneas de las acciones motoras y en los análisis de los movimientos y gestos. También, cuando los profesores, presentados en los cuatro casos, proponen en el momento de desarrollo de la clase formas jugadas para la enseñanza de los pases y recepción

de las pelotas en cada deporte, fomentan el desarrollo del pensamiento táctico individual y grupal para superar situaciones de contraposición en espacios reducidos. Este estilo del descubrimiento guiado, también está atravesado por el dispositivo técnico de la observación y el diálogo, el que se hace presente en el momento de los planteos realizados por los profesores y respondidos por los y las estudiantes. Este estilo de enseñanza tiene sustento en el paradigma pedagógico humanista de la Educación Física, el que se relaciona con el pensamiento reconceptualista, proveniente de las ciencias sociales.

En las intervenciones de los profesores y en las observaciones de las actuaciones de Alan, el momento de cierre de la clase de enseñanza de los deportes es para jugar partidos de hándbol, básquetbol, fútbol de sala o voleibol y juegos deportivos, parecido a los deportes pero que no lo son. En la práctica en acción, se pudo diferenciar en la actuación de Alan con el grupo deportivo de Primer año, que él siempre propuso juegos deportivos con reglas construidas socialmente y teniendo en cuenta las singularidades de los estudiantes. Sin embargo, la enseñanza de los cuatro profesores, con los grupos deportivos de Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto y Sexto año, están relacionados con los partidos de los diferentes deportes, desde la perspectiva del deporte institucionalizado. Es decir, con reglas universalmente válidas y controladas por arbitrajes que llevan adelante los mismos profesores o las estudiantes más destacadas en el caso de Diana.

En este momento de cierre de la clase se percibe el estilo de enseñanza de resolución de problemas, el que se manifiesta en la conformación de los equipos por parte de los o las estudiantes, en las situaciones para resolver problemas de movimientos con y sin la pelota, en actuaciones de contraposición, en el desarrollo del pensamiento táctico, individual, grupal y colectivo, en la acción de los gestos técnicos y posturas específicas y el respeto por las reglas del juego, los que tienen que ver con la estructura formal y funcional de los deportes. Este momento de cierre de la clase, está atravesado por el dispositivo técnico de la observación, para realizar sugerencias técnicas y tácticas sin detener el juego y luego de finalizar los partidos por el diálogo, el que se caracteriza por el análisis cooperativo, las comparaciones y las reflexiones metacognitivas sobre las acciones motoras y los comportamientos observados. Por lo que, en el momento del cierre de la clase, subyacen mixturas del paradigma deportivista y humanista de la Educación Física y entramados del pensamiento racionalista y técnico y humanista o reconceptualista y crítico radical de las ciencias sociales.

¿Cuáles son los discursos más frecuentes que sostienen en las prácticas?

El discurso de los profesores se manifiesta en dos perspectivas de análisis, una desde la lingüística y otra desde la pedagogía. La primera, tiene que ver con todo lo que los docentes en los casos estudiados dicen, enuncian y comunican desde lo lingüístico, corporal y gestual y que sirve para establecer relaciones comunicativas, subjetivas e intersubjetivas entre los docentes y estudiantes en la cotidianeidad de las prácticas de enseñanza de los deportes. Este discurso se caracteriza por su complejidad y su construcción social e histórica y se manifiesta en el caso de Alan, quien fue observado en diferentes clases, en las valoraciones verbales realizadas en voz alta, en los golpes de palmas para reconocer e incentivar las acciones que realizan los estudiantes, en las posturas corporales en posición de cuclillas, en la elevación de ambos brazos verticalmente por sobre la cabeza, los que dan sentido a lo que realizan los estudiantes. Estas formas del discurso si bien son frecuentes para destacar actuaciones y en otras para revisar lo que se hace, en ambos casos, no están dirigidas a algún estudiante en particular, sino que están direccionadas al grupo clase en general. Ante lo cual, el docente señala la importancia de no exponer a los estudiantes a situaciones negativas. Al mismo tiempo, esta forma de manifestarse del discurso en Alan, establece una cierta distancia entre él y los que escuchan, pues sus expresiones no tienen destinatarios definidos. Carlos se asemeja a Alan en valorar en forma general al grupo clase, sin particularizar ni identificar a los estudiantes cuando actúan, mientras que Brian y Diana valoran e incentivan particularizando a los y las estudiantes en sus actuaciones, porque señalan que de ese modo los alumnos y las alumnas se sienten reconocidos e identificados en su accionar, incluso Brian, utiliza el silbato para detener las acciones del grupo clase y corregir a quien considera que no realiza en forma correcta lo que él solicita. Estas formas que tienen los profesores de hacer uso del discurso construyen representaciones y significados sobre lo que se hace en la enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física y en el mismo profesor.

La segunda perspectiva, vinculada al discurso pedagógico, tiene que ver con la organización del discurso desde la explicación y el diálogo. Con respecto a la explicación, Alan y Diana se asemejan. La explicación en ellos se manifiesta como justificación, cuando solicitan y muestran los ejercicios de elongación, coordinativos y de fuerza muscular que los y las estudiantes deben realizar, y nombran los músculos que intervienen en ellos, como así también la influencia que tienen los ejercicios de resistencia aeróbica en el funcionamiento de los órganos del cuerpo, centrandolo en ellos. También, Alan, Carlos, Brian y Diana, realizan explicaciones de los ejercicios que consideran que no son ejecutados

correctamente de manera analítica y sintética, para lo cual detienen las acciones, y justifican su importancia en el buen uso de los gestos, posturas específicas y en el momento del juego. Desde esta perspectiva la explicación de los profesores se sostiene en una línea de pensamiento positivista, pues se pretende establecer relaciones entre las acciones y los efectos, por lo que tiene que ver con el enfoque de la Educación Física biológico deportivista y con la concepción empírico-analítica de la relación entre la teoría y la práctica.

En cuanto al diálogo, como estrategia para expresar ideas y sentimientos, como así también buscar entendimiento entre los que participan de las actividades, este se manifiesta con frecuencia en el momento de cierre de la clase, cuando se detiene el juego o al final del mismo, para analizar detalladamente situaciones particulares como por ejemplo, la puesta en acción de los sistemas de juegos, resolución de problemas de situaciones de acción y contraposición en defensa y ataque, en las conversaciones sobre el pensamiento táctico individual, grupal o colectivo, en el cumplimiento de las reglas establecidas o del reglamento institucionalizado, en los comportamientos personales y grupales, entre otros. Este momento del diálogo es de importancia, pues favorece procesos metacognitivos, la expresión oral, la escucha atenta y el respeto por la opinión de otros. Desde esta perspectiva el diálogo responde al enfoque de la Educación Física pedagógica humanista, el que se relaciona con la línea del pensamiento humanista o reconceptualista y crítico radical de las ciencias sociales. Por lo que, en el discurso de los docentes, también se mixturán los enfoques de la Educación Física y de las ciencias sociales señaladas.

¿Cómo influyen en las prácticas de enseñanza de los deportes las matrices de formación profesional y las experiencias en la profesión?

Los profesores que constituyen los diferentes casos, son egresados del Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física de la ciudad de Formosa en diferentes cohortes y difieren en la cantidad de años de servicios en la docencia. Ellos decidieron estudiar la carrera por sus buenas experiencias en las prácticas deportivas desde pequeños y fundamentalmente por destacarse y ser reconocidos en la escuela de Educación Secundaria por los profesores de esta disciplina y por sus pares. Ya en la formación de grado profesional, se percibe la influencia de la historia y cultura institucional y las experiencias de formación que en él construyeron, en la que se nota una formación deportivista con conocimientos provenientes de las ciencias naturales, pero con buenas experiencias en el campo de las ciencias sociales.

Alan y Carlos destacan sus gustos por las prácticas de los deportes básquetbol, hándbol y fútbol y los estudios de las didácticas específicas y psicología. Además, ambos han tenido participación jugando en torneos locales y federales de fútbol y son Directores Técnicos en este deporte. Brian manifiesta su inclinación por todos los deportes de conjunto, de lo que se infiere el gusto por el básquetbol, fútbol, hándbol y voleibol. Además, señala interesantes discusiones con las docentes de pedagogía con la intención de relacionar las prácticas con contenidos de este campo de conocimiento del cual la Educación Física forma parte; también, las dificultades comunicativas que tuvo con sus profesores de Práctica de la Enseñanza, los que seguramente dejaron huellas profundas. Diana, señala que desde niña estuvo relacionada con las prácticas del ciclismo, el que fue su gran pasatiempo en esa etapa de su vida. Luego, en la escuela de Educación Secundaria tuvo inclinación hacia las prácticas de hándbol, pelota al cesto y atletismo en el que era reconocida. Y en esta misma línea, ya en el profesorado, señala su dedicación hacia los deportes de conjuntos y su gusto por los estudios del conocimiento proveniente de las ciencias naturales como de las ciencias sociales y menciona su relación con anatomía, fisiología, psicología y sociología. Asimismo, todos expresan la importancia de los grupos de estudios y las buenas relaciones con sus pares, las que fueron cruciales en el momento de las cursadas y la preparación para las evaluaciones parciales y finales.

Siendo docentes, tuvieron actuaciones en el ámbito de los clubes deportivos enseñando fútbol, básquetbol, natación, tenis de mesa, los que influyen en las prácticas deportivas escolares, pues se diferencian en la lógica de enseñanza, pero conviven y se mixturán en las actuaciones docentes. Además, Carlos, Brian y Diana, tienen pendiente la producción final de sus estudios de Licenciatura en Educación Física y Alan profundiza sus experiencias con personas discapacitadas.

Estas expresiones de la formación y actuación profesional de los profesores, forman parte de las experiencias e historias de vida de cada uno de ellos, las que dejan huellas profundas y se manifiestan en la similitud de los deportes que enseñan, en los supuestos que construyen y ponen en prácticas, las que son particulares y distingue a cada uno, en la similitud de los estilos de enseñanza utilizados en los diferentes momentos de la clase, en los modos de comunicarse con los estudiantes, en el énfasis que ponen en la técnica, en los gestos y las posturas específicas de los deportes y en la relación que establecen con sus colegas hacia el interior del área de Educación Física. Esto da cuenta del importante peso que tiene la formación inicial y el desarrollo profesional más o menos sistemático.

¿Cuáles son los procesos reflexivos que realizan los profesores de Educación Física en las prácticas de enseñanza de los deportes?

Los procesos reflexivos tienen que ver con la praxis que llevan adelante los profesionales reflexivos de sus propias prácticas de enseñanza para ponerlas en tela de juicio y hacerlas interesantes, atractivas e innovadoras. Este proceso, en los profesores que conforman los casos, se diferencia en tres momentos. El primero, se manifiesta en la reflexión que realizan los docentes antes de la acción, la que se caracteriza por ser más deliberativa, pensada y realizada con tiempo de anticipación a las prácticas de enseñanza. Es como recorrer mentalmente un camino antes de hacerlo en la práctica y se logran identificar en la construcción de la propuesta curricular anual de Educación Física de los profesores, para cada grupo deportivo y en el momento previo a cada clase de enseñanza de los deportes. En las propuestas curriculares anuales de los docentes que constituyen cada caso, se evidencian reflexiones que están presentes en la fundamentación y justificación de la propuesta curricular para el año escolar, en los objetivos formulados, en la selección y organización de las configuraciones de las acciones motoras, cognitivas, de actitudes y deportivas que enseñan en el transcurso del ciclo lectivo, en la identificación de los instrumentos y en los criterios de evaluación que tienen en consideración para la acreditación del espacio curricular. También, con los procesos de análisis que realizan para la selección de los deportes, en la construcción y el análisis de las encuestas que realizan para que los estudiantes elijan el deporte que desean practicar. En ellas se mixturán el enfoque biológico o deportivista y pedagógico humanista de la Educación Física, los que se entretajan con el pensamiento racionalista y técnico, humanista o reconceptualista y crítico radical de las ciencias sociales, y la concepción empírico analítica y hermenéutica de la relación de la teoría y la práctica.

El segundo momento, tiene que ver con la reflexión durante la acción, reflexión que se caracteriza por ser más espontánea, rápida y menos profunda que en el anterior momento, pero su importancia reside en la toma de decisiones prácticas por parte de los docentes que sirven para sostener o cambiar de dirección el rumbo de la clase. Estas reflexiones durante la acción están influenciadas por la trayectoria y experiencia profesional del profesor o profesora, por los supuestos que fueron construyendo en su historia personal y profesional y por el uso de los sentidos, particularmente visual y auditivo, como así también las referencias teóricas del campo disciplinar. Las reflexiones se manifiestan en zonas indeterminadas e imprevistas en las clases de enseñanza de los deportes, cuando los docentes que integran cada

uno de los casos, en rápidas intervenciones verbales y gestuales, detienen o no la clase para orientar, sugerir y analizar modos de ejecución técnica de los ejercicios con y sin elementos, posturas corporales básicas y específicas, acciones de posición o contraposición, entre otros, las que están fundamentadas en la propia práctica en acción, pues surgen en el momento y hay que actuar.

En el caso de Alan, se manifiesta en la importancia que le otorga a la coordinación neuromotora específica en acción. En el caso de Carlos, en su pensamiento para homogeneizar las habilidades técnicas de los estudiantes por niveles, sin considerar las singularidades y la riqueza que esto otorga al reconocimiento de la diversidad. En el caso de Brian, cuando detiene la clase con el silbato, porque considera que hay que mostrar, corregir y hacer análisis técnico de las acciones motoras. En el caso de Diana, cuando detiene la clase para explicar analíticamente los grupos musculares que intervienen en la acción motora y cuando corrige posturas corporales específicas en las clases de voleibol. Además, los docentes dedican un tiempo para realizar reflexiones compartidas y rápidas con el grupo clase, relacionadas con el análisis y comparaciones de las actuaciones individuales y colectivas, con el desarrollo del pensamiento táctico grupal y colectivo y el uso del reglamento universalmente válido.

En la reflexión en la acción subyace un predominio del enfoque biológico deportivista de la Educación Física, el que se centra en la técnica de ejecución de los ejercicios con y sin elementos y que se realiza en los diferentes momentos de la clase, por lo que se relaciona con el pensamiento racionalista y técnico de las ciencias sociales y la concepción empírico analítica de la relación entre la teoría y la práctica. Con menor énfasis, subyace el enfoque pedagógico humanista de la Educación Física, el que se relaciona con el pensamiento humanista o reconceptualista de las ciencias sociales y la concepción hermenéutica de la relación entre la teoría y la práctica.

El tercer momento tiene que ver con la reflexión después de la acción, el que también es deliberativo y necesita de tiempo para el análisis de las situaciones surgidas del proceso de enseñanza. Sin embargo, durante el mismo, en las prácticas de enseñanza de los deportes en los casos estudiados, no se manifiestan de tal forma. Lo hacen ocasionalmente, con colegas de la misma disciplina pedagógica que están trabajando en el mismo horario de clase, en lugares y tiempos no determinados de los polideportivos, en las pausas que se generan entre una clase y otra o al final de la jornada, si los tiempos de cada uno de ellos coinciden, lo que permite inferir la ausencia de una problemática particular que los convoque. Desde esta línea

de pensamiento, se manifiesta una concepción epistemológica de la relación entre la teoría y la práctica relacionada con la perspectiva racionalista y técnica.

¿Qué importancia otorgan al trabajo interdisciplinario en la enseñanza de los deportes y cómo son manifestados en la práctica?

Los profesores, Alan, Carlos, Brian y Diana sostienen que el trabajo interdisciplinario es de importancia, pero en sus actuaciones se asemejan y diferencian entre ellos. En cuanto a las semejanzas, comparten experiencias e interactúan con frecuencia con profesores de su propio campo disciplinar, porque comparten horarios y espacios con otros colegas de la misma disciplina. Esas interacciones se hacen presentes cotidianamente, antes del inicio de las clases, en el tiempo que se genera entre una clase y otra o al final de la jornada laboral, lo que supone tratamientos pocos profundos de las problemáticas abordadas y una concepción empírico-analítica de la relación entre la teoría y la práctica. En cuanto a las diferencias entre ellos, Alan integra el espacio curricular “Desarrollo personal y proyecto de vida”, conformado por profesores de las asignaturas Educación Física, Ética y Ciudadanía y Opción Institucional. Es en este espacio curricular donde Alan actúa y comparte conocimientos de interés general y situaciones particulares de los y las estudiantes, con colegas de las disciplinas mencionadas, lo que permite abordajes desde diferentes disciplinas, a los que considera valiosos para sus actuaciones en las prácticas de enseñanza de los deportes. Desde esta perspectiva se percibe una concepción hermenéutica de la relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, estas actuaciones quedan limitadas a interacciones para compartir experiencias y conocimientos, solo en dicho espacio curricular, pues no participa de otras instancias con otros espacios. Carlos, integra el espacio curricular de Educación Física, el que está compuesto únicamente por docentes de esta disciplina pedagógica, para intercambiar aspectos técnicos relacionados con los estudiantes y experiencias particulares de las actuaciones profesionales y solo tiene ocasional y superficialmente conversaciones aisladas con docentes de otras asignaturas, a los que llama los teóricos y lo hace en espacios y horarios no definidos. Por lo antedicho, se ve que sus actuaciones se limitan hacia adentro de su propio campo de formación disciplinar, lo que no permite la construcción intersubjetiva de conocimiento con docentes de otros espacios curriculares. Esto construye una representación de aislamiento del profesor de Educación Física en la organización educativa, tal como lo expresó la Directora de la escuela, por lo que subyace en estas actuaciones una concepción empírico-analítica de la relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, Brian y Diana que

trabajan en la misma escuela y conforman el espacio curricular de Educación Física, el que está integrado únicamente por docentes de esta disciplina, consideran que el trabajo interdisciplinario permite aflorar la capacidad creativa de cada docente para resolver problemas con otros. Se relacionan frecuentemente con profesores de las asignaturas Artística, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, con quienes comparten problemáticas de interés general y por lo tanto transversales, en equipos de trabajos. Abordan contenidos de género, violencia, bullying, educación sexual, primeros auxilios, diversidad e inclusión, desde diferentes perspectivas de análisis y a través de actuaciones teatrales, charlas, entre otros, los que favorecen la participación creativa de los docentes y permiten trascender el propio campo disciplinar.

El abordaje multidimensional de los contenidos desde la interdisciplinariedad, es un ejercicio por construir en las escuelas de Educación Secundaria, pues, no en todos los escenarios se llevan adelante, por lo que la institucionalización de los mismos es de importancia para que sea realidad hacia adentro de las organizaciones escolares, porque los docentes en los cuatro casos manifiestan que el colectivo de actores consideran de importancia las actuaciones interdisciplinarias.

¿Qué factores del contexto condicionan el proceso de enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física?

Entre los factores que condicionan el proceso de enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física, existen similitudes y diferencias entre los profesores que constituyen los distintos casos. En cuanto a la primera, Alan y Carlos coinciden en señalar como un factor condicionante, el uso compartido del polideportivo simultáneamente con otros profesores que trabajan con grupos deportivos diferentes. Ambos, sostienen las dificultades de concentración, desviación de la atención y la constante distracción que esto genera en los diferentes actores, lo que se profundiza aún más cuando los alumnos que participan de las clases de aulas salen al recreo y circulan alrededor del polideportivo. Estas situaciones particulares, se observaron en las clases de Alan, donde están naturalizadas y no son objeto de discusión hacia adentro de la organización educativa y tienen relación con la dimensión organizativa, de tiempo y espacio de la clase. Estas prácticas de enseñanza se tornan aún más complejas de las que son por sí mismas y no se notan en otros espacios curriculares de la escuela, por ejemplo, que dos profesores o profesoras con grupos de clases

diferentes, compartan el mismo salón de clase para procesos de enseñanza, también diferentes. Sin embargo, esta situación no es condición en los casos de Brian y Diana.

Todos los profesores coinciden en que los conocimientos previos en los deportes que enseñan y las actitudes de los estudiantes en las clases, condicionan las prácticas de enseñanza de los deportes y fundamentan posiciones desde diferentes perspectivas. Alan, quien conoce los deportes que practicaron los estudiantes del grupo deportivo de Primer año, en las escuelas primarias que circundan a la E.P.E.S. N° 57, propone juegos deportivos con reglas construidas socialmente, relacionados con los deportes hándbol porque los alumnos juegan en las escuelas primarias de las cuales provienen y tienen vivencias motoras, cognitivas y afectivas con dicho deporte. Además, practican básquetbol porque las habilidades motoras para este deporte son similares al hándbol y también complementariamente realizan actividades atléticas. Estas surgen del interés, las características físicas y los saberes previos de los estudiantes que el docente considera que tienen, a quienes los convence a través de la palabra que tienen la habilidad para hacerlo porque son aprendidos en el Nivel Educativo anterior, "...algunos aceptan gustosos rápidamente y otros no tanto, aunque luego, se enganchan y participan activamente de las clases". Sin embargo, con el grupo deportivo de Cuarto, Quinto y Sexto año del Ciclo Orientado, los deportes que enseña son hándbol y fútbol de sala, los que son elegidos por los estudiantes porque los conocen y saben jugar, lo que hace que ellos "vengan motivados".

Estas prácticas se realizan desde la lógica del deporte institucionalizado, es decir, respondiendo a la estructura formal y funcional de los deportes. Además, Carlos quien enseña hándbol y fútbol de sala en Segundo Año y Brian básquetbol y fútbol de sala en Tercer Año, consideran que en el caso de la enseñanza del fútbol de sala y básquetbol influyen las experiencias que los estudiantes logran alcanzar en los clubes deportivos o en las prácticas con amigos del barrio al que cada alumno pertenece. Sin embargo, Diana, quien enseña el deporte voleibol a las estudiantes de Cuarto, Quinto y Sexto Año, menciona que aun eligiendo el deporte voleibol, el que conocen y practican en los clubes fuera del ámbito escolar, la disposición corporal de las estudiantes no es el esperado por ella y lo relaciona con el escaso descanso en el hogar, producto del uso de las redes sociales en horarios nocturnos. Desde las perspectivas señaladas, estos factores influyentes en la enseñanza de los deportes, se sustentan en una mixtura del enfoque biológico o deportivista y el pedagógico humanista de la Educación Física, como así también con la significatividad del aprendizaje, el que sugiere contar con un sujeto que quiere aprender.

Otro condicionante influyente en el momento de enseñar deportes, es el familiar. Tanto los docentes de cada uno de los casos como las Directoras de cada una de las escuelas, coinciden que los estudiantes provienen de familias diversas y numerosas, condicionadas por factores sociales, políticos, culturales, económicos y tecnológicos, que les dificultan el acceso a la cultura y a los bienes y servicios. Estos se manifiestan a través de las inasistencias a las clases de enseñanza de los deportes, por la ausencia del control de los adultos o por la representación que lograron construir las familias acerca de la disciplina Educación Física, lo que influye en la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje. En cuanto a las indumentarias deportivas que utilizan los estudiantes no sólo lo usan para las clases de Educación Física, sino también para usos diversos. Además, en el caso de Alan y Carlos, ellos mencionan que varios estudiantes colaboran en sus casas en el cuidado de los integrantes menores de las familias ante la ausencia de los adultos que salen a trabajar. En otras ocasiones son algunos estudiantes quienes realizan trabajos informales, temporarios sin aportes sociales y en horario escolar.

Otros no conocen el micro-centro de la ciudad, lo que los ponen en una situación desigual ante los que no pasan por esta realidad. Además, Brian y Diana cuentan con estudiantes cuyas familias, integradas por varios hermanos, deben trasladarse a las clases de aula y de Educación Física en contra turno, mediante una o dos líneas de colectivos urbanos, porque la mayoría vive en barrios alejados del micro-centro de la ciudad, lo que económicamente dificulta la participación en todas las clases de enseñanza de los deportes. Estas situaciones están acompañadas por otro factor influyente que los docente identifican, cuando expresan que no todos los y las estudiantes cuentan en sus barrios con clubes deportivos y sociales para acceder sistemáticamente a experiencias deportivas fuera de la escuela de forma gratuita y sin traslado alguno, lo que limita en algunos casos las vivencias motoras, cognitivas y socio-afectivas, las que pasan a formar parte de las experiencias y conocimientos previos en la enseñanza de los deportes.

Y en el tiempo de la pandemia por del COVID-19, cuarentena obligatoria y distanciamiento social, sostienen los cuatro profesores que los condicionantes sociales, políticos y económicos en las familias de los estudiantes se agudizaron. Pues, influyen en las posibilidades de acceso a la tecnología y la conectividad para participar de las clases virtuales que propusieron los docentes, lo que impacta en las prácticas de enseñanza. Esto ubica a los estudiantes y a sus familias en desigualdad para el acceso a la cultura y la educación, lo que deja profundas huellas en los diferentes actores e impactan en el colectivo social, político y económico de la sociedad.

Los indicadores del factor familiar mencionados aquí impactan en las prácticas de enseñanza y tienen relación con la necesidad de construir una sociedad más justa, tal como lo propone Tedesco (2.000). Además, las condiciones sociales injustas construyen subjetividades y representaciones sociales que repercuten en la autoestima, en los modos de ser y actuar en la comunidad.

Los elementos deportivos es otro de los componentes a considerar en las prácticas de enseñanza de los deportes. Aquí Brian y Diana son los que están más condicionados, pues cuentan con escasos elementos didácticos provistos por la escuela. Esta situación, Brian las resuelve diariamente solicitando a los estudiantes que traigan consigo alguna pelota del deporte que acuerdan ejercitar la jornada siguiente, quienes así lo hacen. Diana supera la situación llevando diariamente sus propios elementos, los que fue adquiriendo personalmente a través de los años de servicios en la profesión y los va renovando. Sin embargo, Alan y Carlos cuentan con los materiales didácticos y deportivos suficientes, lo que consiguen alcanzar mediante la autogestión institucional. Este factor, es también condicionante, pues las posibilidades de contar con los elementos difieren si se los tiene o no en el momento de las prácticas de enseñanza, los que se manifiestan en la organización del grupo clase, el uso del tiempo y del espacio, como así también, en el afianzamiento de la memoria motriz, las posturas específicas, en el desarrollo del pensamiento táctico individual, es decir, en la calidad del proceso de enseñanza.

Las competencias deportivas intercolegiales, organizadas por la Coordinación de Educación Física del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa y los torneos promocionados por otros organismos estatales y privados, es otro condicionante en las prácticas de enseñanza de los deportes en las escuelas de Educación Secundaria, y así lo reconocen los profesores que conformaron cada uno de los casos. Estas competencias deportivas que forman parte de la matriz de la Educación Física desde la primera mitad del Siglo XX, son propuestas por organismos externos a las escuelas y a través de deportes que marcan la agenda de los diseños curriculares de los docentes, con la consecuente organización de los equipos deportivos por medio de la selección de los y las estudiantes que se destacan en los deportes para competir. Desde esta perspectiva, subyace en las competencias deportivas intercolegiales, una concepción biológica o deportivista de la Educación Física, la que se relaciona con el pensamiento racionalista y técnico de las ciencias sociales.

5.2. A modo de conclusión final

Esta investigación se llevó adelante en tres escuelas públicas de Educación Secundaria de diferentes barrios de la ciudad de Formosa, las que constituyen distintos escenarios que representan a diferentes contextos socio culturales y sobre cuatro casos de profesores de Educación Física, tomando como objeto de investigación la concepción epistemológica que subyace a las prácticas de enseñanza de los deportes en las escuelas de Educación Secundaria en la ciudad de Formosa. Dado que se trata de una investigación cualitativa que toma casos para su análisis en profundidad, no pretende que los resultados resulten generalizables ni comparativos entre sí. Con los resultados se pretende aportar a la comprensión del tema recortado como objeto de investigación. Y, en ese sentido, el estudio en profundidad de casos resulta una modalidad pertinente.

Los interrogantes que guiaron la construcción del estudio permitieron identificar categorías de análisis que favorecen comprender el complejo entramado de las prácticas de enseñanza de los deportes y cómo son percibidas por los actores. En cuanto a la relación entre los aspectos teóricos presentados con los cuatro casos analizados y en función de responder al interrogante general que guió esta investigación, es posible llegar a las siguientes conclusiones como aporte educativo de este trabajo.

Las prácticas de enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física están garantizadas en las escuelas Educación de Secundaria del país y de la provincia de Formosa a través de la Constitución Nacional, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2.007, la Constitución de la provincia de Formosa y la Ley General de Educación N° 1.613/2.014 de la provincia del mismo nombre, lo que constituye a la enseñanza del deporte en los establecimientos escolares de Educación Secundaria, en cuestión de Estado.

A las prácticas de enseñanza de los deportes en las Escuelas de Educación Secundaria en la ciudad de Formosa, en los casos presentados, subyace un entretejido de relaciones epistemológicas provenientes de las ciencias sociales desde la perspectiva del pensamiento racionalista y técnico, reconceptualista y ocasionalmente crítico radical, los que se mixturan con el enfoque biológico mecanicista o deportivista, como así también con el enfoque pedagógico humanista de la Educación Física, al mismo tiempo que se entraman con la concepción empírica analítica y hermenéutica de la relación entre la teoría y la práctica. Ellos se manifiestan en la concepción de sujeto, cuerpo, enseñanza, aprendizaje, en los objetivos perseguidos, en los contenidos enseñados, en la evaluación y el discurso de los diferentes casos.

En los estilos de enseñanza se mixturán las concepciones ya mencionadas, las que se manifiestan en el mando directo o instrucción directa y reproducción de modelo, cuando se prioriza la técnica de ejecución de las acciones motoras y posturas específicas de cada deporte, como así también en el descubrimiento guiado y resolución de problemas, cuando se prioriza el desarrollo del pensamiento táctico individual, grupal y colectivo.

Los procesos reflexivos en las prácticas de enseñanza de los deportes, en los casos estudiados, están vinculados con lo realizado en la programación de las clases por parte de los docentes antes de la acción, momento que es más deliberativo y donde juegan un papel importante las historias personales y los supuestos básicos que construyen en las prácticas profesionales. El otro momento de reflexión está dado en la acción, las que se manifiestan en el momento inicial, de desarrollo y de cierre de las clases y en las rápidas tomas de decisiones prácticas por parte de los docentes para intervenir, deteniendo o no las acciones motoras para valorar o corregir situaciones singulares y generales, con propósitos de reconocer las actuaciones de los y las estudiantes y donde la observación es un dispositivo de importancia. Además, en el momento de cierre, se presentan situaciones de reflexión más relacionadas con el análisis, las que generan procesos metacognitivos sobre las actuaciones y reglamentos de los deportes y donde el diálogo es el principal dispositivo. Sin embargo, la reflexión después de la acción es episódica y está prácticamente ausente, lo que puede ser motivo de reflexión hacia el interior del campo disciplinar.

El trabajo interdisciplinario es reconocido como importante por los docentes que constituyen los casos, sin embargo, de la información brindada por los profesores y las Directoras se desprende que los espacios institucionalizados no favorecen estas prácticas con otros espacios de conocimiento y tienen repercusión en la enseñanza de los deportes y en el Área de Educación Física.

Los factores familiares, sociales, políticos, económicos, culturales y la falta de recursos tecnológicos sistémicamente influyen sobre las prácticas de enseñanza de los deportes y los diferentes docentes que constituyeron los casos los conocen y tienen identificados, lo que les resulta ventajoso en el momento de contextualizar y recontextualizar las prácticas. Los factores se manifiestan en las posibilidades de acceso a los bienes y servicios básico y a la cultura. Ellos se expusieron con fuerza en tiempos de la pandemia a través de la tecnología, momento en que se percibió la ausencia del cincuenta por ciento aproximadamente en la participación de los y las estudiantes en las clases virtuales, por dificultades para acceder a los recursos tecnológicos y a la conectividad. También en las inasistencias de los y las estudiantes a las clases de enseñanza de los deportes. Además, la

cultura institucional naturaliza, en los casos de Alan y Carlos, el uso compartido y simultáneo del lugar de trabajo, el que se complejiza aún más cuando los estudiantes que asisten a clases de aulas salen al recreo y circulan alrededor del espacio donde se llevan adelante las prácticas de enseñanza. Ellos, generan distracción, falta de concentración y desvío de la atención en los actores de las clases, lo que afecta a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

CAPÍTULO VI: EL RELATO AUTOETNOGRÁFICO

La narrativa forma parte de la investigación cualitativa y se expresa en el carácter biográfico de quien narra e incluye aquellas fuentes que brindan información personal y se utilizan para documentar vidas. Los datos provienen de las biografías, de los materiales personales o de otras fuentes orales que revelan asuntos vitales, presentes, pasados y futuros. Este relato permite componer y reorganizar la experiencia personal en el transcurso de la investigación y construye representación y significado para el que lo hace, porque son sucesos contados que se enmarcan en contextos sociales, culturales e institucionales que enriquecen su sentido, pues se interpretan en función de la interacción del que investiga con el contexto en que lo hizo. La inclusión de este relato en el informe de tesis tiene la intención de, por un lado, sistematizar el propio recorrido, por otro presentar al lector una síntesis del proceso realizado. Consta de dos ítems, el primero está relacionado con el proceso de construcción del proyecto, de entrada al campo y de reunión de la información y el segundo, con el proceso de análisis del material de campo y de la elaboración de las conclusiones.

6. El proceso de construcción del proyecto, de ingreso al campo y la reunión de la información

Hacia el mes de octubre del año 2018 había terminado de cursar los Seminarios y Talleres que ofrecía el plan de estudios de la Maestría en Práctica Docente y presentado todos los trabajos sugeridos. Entre ellos tenía aprobado el proyecto de tesis, aún sin director/a, lo que me generaba cierta incertidumbre, que duró poco tiempo, pues en la primera quincena del mes de noviembre del mismo año pude comunicarme con la Doctora Liliana Olga Sanjurjo, solicitando su acompañamiento como Directora, quien luego de leer mi proyecto de investigación decidió hacerlo. Me causó alegría su decisión, por su trayectoria profesional y porque la conocía desde los Seminarios desarrollados por ella en la Maestría. De la primera lectura del proyecto tuve sus primeras sugerencias, las que estaban relacionadas con ampliar el estado del arte, definir y ampliar conceptos propios del campo disciplinar y me explicó que la aprobación del proyecto de tesis fue una instancia que no significaba que el mismo no pudiese seguir siendo mejorado en su construcción, lo que comprendí perfectamente. Estas sugerencias me llevaron a la búsqueda de investigaciones, vinculadas con la problemática que estaba empezando a trabajar, en diferentes páginas de Internet y proceder a bucear a través de largas horas de lecturas, relecturas, escrituras y reescrituras para construir borradores, los que

se ampliaban y mejoraban. Al mismo tiempo que realizaba esto, compartí con ella, los protocolos que logré construir como borradores para el análisis documental, entrevistas a los docentes, observaciones para las clases de enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física y una posible ruta de recorrido, de los cuales recibí una favorable devolución y orientación para incorporar algunas preguntas para las entrevistas a los docentes. Estas sugerencias de la Dra. Liliana empezaban a ser motivadoras, porque reconocía y valoraba los avances y me daba señales de lo riguroso del camino que estaba empezando a recorrer, pero que ella estaba dispuesta a acompañarme. Además, noté que, en este momento el proyecto de investigación había empezado a ponerse en práctica y mi estado de ansiedad empezó a aumentar, lo que no era bueno para mi salud en esa etapa final del año, pues los espacios temporales que tenía antes de iniciar este proceso pasaron a estar ocupados en su totalidad por las lecturas, escrituras y borradores. Motivo por el cual, decidí finalizar el año con el estado del arte en construcción y los protocolos concluidos pero sujetos a modificaciones si era necesario, lo que le daba un carácter flexible a la propuesta de investigación. El mes de enero del año 2.019 me sirvió para descansar y evadirme de todo trabajo, aunque lo iniciado golpeaba la puerta de mis pensamientos en algunas oportunidades.

Ya en la segunda quincena del mes de febrero del año 2.019, lo primero que hice, fue organizar el tiempo de trabajo que le dedicaría a mis tareas en la Facultad de Humanidades de la U.Na.F., y el que estaría destinado a la construcción de la tesis. Esto fue de gran ayuda porque pude enfocarme mentalmente en el proceso de investigación. En los primeros días del mes de marzo, comencé el trámite administrativo para acceder a las posibles escuelas y explicarles a los Directores/as el proyecto de investigación. En ese momento solicité audiencia para presentar mi proyecto al Director de Educación Secundaria de la provincia de Formosa, a quien conocía por haber compartido otros espacios educativos. Después de la conversación y de su compromiso de llevar adelante la construcción del documento que me permita acceder a las escuelas de la ciudad, me retiré del lugar agradeciendo su amabilidad y apertura. Luego con la Disposición en mano, la que decía que estaba habilitado a ingresar a las escuelas que reúnan los requisitos establecidos en el proyecto de investigación y le otorgaba el respaldo legal a la elección e ingreso a los escenarios, organicé los pasos a seguir.

Seguidamente y después de identificar a la Escuela de Educación Secundaria N° 57, como uno de los escenarios, a sugerencia de la Dra. Sanjurjo procedí a solicitar por nota, la audiencia con la Directora para la presentación. Así lo hice en la segunda quincena del mes de marzo, cuando estaban en la organización de lo que representa la complejidad de la escuela y le expliqué el motivo de dicha solicitud. Luego de escucharme, me dijo que me

esperaba dos días después por la mañana, lo cual agradecí por su inmediatez. De esa reunión, también participó el Vice Director. Luego de escucharme con atención, aceptaron la propuesta manifestándome que Educación Física es un área a la que le puede venir muy bien el trabajo que estaba proponiendo y convocó inmediatamente a una de las profesoras que estaba en la Escuela para que acuerde conmigo la fecha y la hora de presentación del proyecto a los docentes del área de esta disciplina. La docente, fue amable y me dijo que hablaría con sus colegas para reunirnos y me avisaría por vía telefónica. Luego de saludar y agradecer la atención me retiré del lugar.

A partir de ese momento, empecé a imaginar cómo presentar el proyecto a los profesores, de tal manera que los pueda convencer para participar del mismo. Fue algo que me tuvo ocupado mentalmente hasta que recibí el llamado de la profesora, dos días después de habernos encontrado. Me convocó para el día siguiente a las nueve horas en la escuela. Cuando llegué, los docentes ya estaban en el lugar, eran cuatro, dos profesoras y dos profesores, nos saludamos y nos dirigimos, a sugerencia de ellos, a la sala de Educación Física. Allí, pude explicarles con detalles el proyecto de investigación. Me escucharon con atención y me hicieron preguntas sobre el proceso metodológico, las que fueron respondidas. Fue una reunión cordial, donde estuvieron presentes algunas anécdotas escolares, los gustos deportivos de cada uno de ellos, sus ocupaciones y tiempos disponibles, entre otros. Para finalizar, me dijeron que al día siguiente me llamarían para conversar sobre la decisión que tomaban. Los noté curiosos, interesados y queriendo saber sobre el trabajo que les estaba proponiendo. Luego nos despedimos y me retiré del lugar.

Al otro día la misma profesora, me llamó para reunirnos en la escuela, para informarme lo que habían decidido. Cuando llegué pasé por la dirección, saludé al Vicedirector y pedí permiso para dirigirme a la sala de los profesores de Educación Física. Al llegar al lugar, saludé a tres de los profesores que estaban presentes esperándome y me invitaron a tomar asiento. Allí tomó la palabra el profesor, que luego pasaría a ser nombrado Alan en este trabajo. Él me dijo que estaba interesado en participar de la investigación y que le gustaría aprender, porque nunca había participado de trabajos de estas características, que por su experiencia en la enseñanza de los deportes y su gusto por lo que está haciendo con los estudiantes le agradaría compartir las experiencias. Después de sus expresiones los otros dos docentes se retiraron del lugar y nos dejaron solos. Allí Alan, me dijo que contaba con poco tiempo en ese momento, porque también tenía que pasar por las aulas para comunicarse con los estudiantes, pero que quería tener más claridad sobre algunos aspectos del proceso metodológico, particularmente los relacionados con la entrevista, el análisis de los

documentos, la selección de los grupos deportivos y las observaciones de clases, a lo que le respondí brevemente por el tiempo que disponía y le planteé la necesidad de otra reunión para organizar juntos y aclarar todas las dudas que pudiera tener. Me sugirió que espere su llamado porque tenía que reorganizar algunos de los horarios de clases que tiene en otra escuela. Nos despedimos y me retiré del lugar; él se dirigió al polideportivo. En esta reunión lo noté tranquilo, pausado en su hablar y seguro de sí mismo.

Como no recibí su llamado, lo llamé los primeros días del mes de abril para recordarle. Me dijo que tenía un problema familiar y que al día siguiente me llamaría para acordar el encuentro porque ya había organizado todas sus actividades. Así lo hizo y me convocó en la escuela para uno de los días de la semana siguiente. Una vez ahí, nos reunimos en la sala de los profesores de Educación Física y me dijo que organicemos todo para empezar en la primera semana del mes de mayo. Acordamos la confidencialidad de la información, conversamos y leímos el protocolo de entrevista y observación de las clases, decidimos que los encuentros para las entrevistas serían siempre en la escuela y en horarios fijados con anticipación y conversamos sobre los documentos que iban a ser analizados. Él escuchó atentamente y preguntó sobre las dudas que tenía, las que fueron aclaradas. Además, sugirió que las observaciones de las clases las realice con uno de los grupos deportivos de Primer año, los que tenían clases en horario matutino, y un grupo deportivo del Ciclo Orientado que asistían a clases en horario vespertino porque, a su criterio, eran los que tenían mayor asistencia a clases y eso garantizaba cierta continuidad. Acordado lo expresado, quedé en avisarle cuando empezaba a observar. Le agradecí la oportunidad de trabajar juntos y me despedí. En esa reunión noté en el profesor una clara organización personal y profesional, buena comunicación y tranquilo en sus expresiones, como así también atento en la escucha.

Con toda la información alcanzada, revisé la organización temporal de la investigación y tuve que tomar decisiones. De ella surgió que observaría una clase por semana a cada grupo deportivo. Al mismo tiempo acordaría los días y horarios de entrevistas, por lo que debía trasladarme a la escuela nuevamente, analizaría los documentos que iba a solicitar al profesor y a la Directora, además de lo relacionado con el marco legal y trabajaría en la construcción de los fundamentos teóricos. Esta decisión me señalaba que era suficiente trabajo para el año que empezaba, por lo que seleccionar los otros escenarios y casos podían esperar.

Creo que la decisión de organizarme temporalmente fue acertada, porque me permitió tener clara la distribución de las tareas y el trabajo que debía realizar con el cúmulo de información, como también con las lecturas, relecturas, escrituras y reescrituras de

borradores, las que siempre me implicaban muchas horas por la complejidad que representa la producción escrita.

6.1. La investigación en la E.P.E.S. N° 57

En mayo de 2019 comencé con las observaciones de clases de enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física al profesor que actúo como el caso de Alan. A medida que mi estadía en la institución escolar transcurría, fui conociendo, tanto a los estudiantes de ambos grupos deportivos como al docente. Siempre fueron atentos, dispuestos a ofrecerme comodidad para hacer las observaciones y en ocasiones conversábamos con el profesor sobre el proceso de enseñanza que estaba haciendo, la influencia que tienen las suspensiones de las clases en la enseñanza y el aprendizaje, las competencias deportivas intercolegiales y comentarios sobre las actuaciones de los estudiantes y las familias, lo que señalaba el compromiso del profesor con su tarea y conocimiento del contexto de donde provienen los alumnos.

Cada vez que realizaba las observaciones de clases, luego de llegar a mi casa, comenzaba el proceso de escritura de cada una de ellas. Fueron muchas horas frente al ordenador para construir los borradores y más borradores hasta que la última lectura pasaba a ser compartida con Alicia, mi compañera de vida, docente ella también. Al mismo tiempo que hacía esto, recorría el barrio de la escuela para conocer el contexto, las organizaciones sociales que la rodean y que establecen relación con ella, para tomar imágenes fotográficas, describirlas y hacer inferencias, debido a que dicho contexto influye en el accionar diario de la organización educativa. También, concertaba los encuentros para las entrevistas con Alan o la Directora del establecimiento. Estas fueron en horarios y días de funcionamiento escolar y en la escuela, lo que le daba formalidad institucional a nuestras reuniones. Fueron encuentros agradables y reflexivos que me llamaron la atención por la sencillez, humildad y sensibilidad del docente. De la Directora destaco su amabilidad y apertura al diálogo, tranquilidad y claridad para responder los planteos, disposición para ofrecerme los documentos que le solicité, lo que facilitaba el avance del proceso de investigación. Después de cada entrevista, procedí como con la observación, a escribir borradores.

6.1.1. La recontextualización de la investigación en tiempo de pandemia

En el mes de febrero del año 2020 hice una revisión de todo lo que realicé el año anterior, leí y releí el marco metodológico e hice algunos retoques en los criterios de selección de los casos. También procedí a organizar mis tiempos como el año anterior y no pude mucho más, pues los escenarios y los otros casos aún no los había seleccionado.

En la primera quincena del mes de marzo y con las escuelas funcionando, identifiqué a la E.P.E.S.N° 30 como el otro escenario, pero no había iniciado los trámites previos, ni hablado con los directivos y profesores de Educación Física. Luego, en la segunda quincena del mismo mes, todo se paralizó en nuestro país debido a la pandemia por el COVID-19, cuarentena obligatoria y distanciamiento social. La incertidumbre me bloqueó mentalmente en un primer momento, todos los colegas con los que comparto algún trabajo nos preguntábamos cómo continuar con nuestras tareas, hasta que empezamos a convivir de otro modo, con otros cuidados personales y sociales y como constituyo el grupo de personas en situación de riesgo, puse y sigo poniendo mucha atención en todo mi accionar y alrededores. Debo destacar que en el contexto de pandemia, el marco metodológico construido originalmente necesitaba ser revisado para continuar y me tomé unos días para repensar. Posteriormente me comuniqué con la Dra. Sanjurjo y ella, con sus orientaciones, me reencauzó de tal forma que pude realizar adecuaciones que permitieron la recontextualización del proceso de investigación. Acordamos con la directora de tesis que, si bien la observación es un instrumento importante, podía continuar reuniendo información acerca del objeto de investigación -Concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes- a través de otros instrumentos. La decisión permitió la continuidad del proceso y la finalización de la tesis. Con más claridad acerca de cómo continuar, tomé decisiones. Como ser, definir la cantidad de casos y que ellos representen realidades socio culturales diferentes.

6.1.2. El trámite previo en la E.P.E.S. N° 30 en tiempos de pandemia

Para iniciar los trámites de ingreso a esta escuela, procedí a rastrear información sobre los integrantes del equipo directivo y de los profesores de Educación Física que allí trabajan, lo hice por telefonía celular con colegas a quienes conocía y pensaba que podían brindarme información. Logré conseguir el número del teléfono móvil de la Directora del establecimiento y de tres de los profesores de Educación Física. En la segunda quincena del

mes de abril del año 2.020, me puse en comunicación con la Directora. Me presenté, le explique el motivo de la misma, le comuniqué que tenía autorización de la Dirección de Educación Secundaria a través de una disposición para llevar adelante el estudio en la escuela y ella, amablemente, me dijo que me comunique nuevamente la semana siguiente de ese primer contacto, para darme una respuesta. Así lo hice, me convocó en un día de la última semana del mes de abril y me sugirió que sea puntual porque la escuela estaba funcionando únicamente en el turno de la mañana y con personal reducido.

Cómo necesitaba trasladarme en automóvil hasta el lugar y debido a la cuarentena obligatoria y distanciamiento social que regía y aún rige en la provincia de Formosa en el momento que estoy haciendo este relato (01-06-2.021), tuve que solicitar autorización a través de la página oficial del gobierno de la provincia al Consejo de Atención Integral de la Emergencia COVID-19, para circular por la vía pública, el que conseguí sin dificultad. Una vez en la escuela, luego de saludar a la Directora, le presenté la disposición que me habilitaba a ingresar a la institución y permitía llevar adelante el estudio, le expliqué el proyecto de investigación y ella estuvo muy atenta. Me fue preguntando sobre cuestiones de procedimientos para realizar el trabajo, los que le fui manifestando. Escuchó con mucha atención y dijo que le interesaba la propuesta y por un momento conversamos sobre su mirada hacia las prácticas deportivas, tanto de la escuela como de los clubes, sobre los cuales manifestó su gusto. Seguidamente, me dijo que estaba autorizado y que me comunique con los profesores de Educación Física de la escuela para empezar con ellos el trabajo y que posteriormente lo haga con ella para la entrevista y el acceso a los documentos. Posteriormente nos despedimos. Durante el encuentro, la noté atenta y amable, dispuesta a facilitarme información, mientras que yo sentí alegría, porque nuevamente estaba en plena carrera hacia mi objetivo.

6.1.3. La investigación en la E.P.E.S. N° 30

En la primera quincena del mes de mayo del año 2.020 me puse en contacto con uno de los profesores de Educación Física del establecimiento, quien me atendió con amabilidad y conversamos sobre el proyecto, pero luego de escucharme me dijo que no estaba interesado en la propuesta y me facilitó el número de teléfono móvil de los otros seis profesores que trabajan en esa escuela, de los cuales tres ya los tenía. Llamé a otro de los profesores del establecimiento y procedí de la misma manera que con el anterior. Este me dijo que le dejase pensar y que al día siguiente lo llame por la contestación, pero me adelantó que le gustaba la

propuesta y que hace muchos años que trabaja como docente de Educación Física y nunca había compartido un trabajo de estas características. Al día siguiente lo volví a llamar y me dijo que estaba dispuesto y que cuente con él, por lo que a partir de ese momento pasó a ser para mí, el caso de Carlos. En esa misma conversación acordamos que las entrevistas serían virtuales y por la plataforma Zoom, quedé en pasarle los links para las entrevistas con anticipación, mientras que él tenía que elegir el grupo deportivo sobre el cual se expresaría. Además, me solicitó los ejes sobre los cuales rondaría la conversación y se los di, aunque luego siempre me volvía a pedir por la aplicación WhatsApp un día antes de cada entrevista y se los enviaba. También, le anticipé que, en algún momento, iba a necesitar el proyecto curricular del grupo deportivo al que haría referencia, a lo que respondió que no tendría problemas de pasármelo a mí correo electrónico.

Acordamos que un día de la segunda semana del mismo mes de mayo, empezaríamos con las entrevistas. En esta conversación tuve la sensación de estar frente a un docente entusiasta, dispuesto y deseoso de compartir sus experiencias, mientras yo notaba la necesidad de seguir revisando el marco metodológico de la investigación, el que fue flexible y abierto hasta el final del proceso de investigación. Fueron encuentros de mucho placer por escuchar las experiencias de Carlos, sus perspectivas de análisis sobre las prácticas de enseñanza de los deportes que realizaba y la operatividad para resolver situaciones concretas que le afectan tanto a él como a los estudiantes con quienes trabaja, lo que demuestra su compromiso con ellos. Inmediatamente después de cada encuentro le dediqué muchas horas a las escrituras de lo conversado, los que se convertían en borradores. Durante cada entrevista pude percibir un profesor de Educación Física comprometido con la acción práctica, efusivo en sus expresiones, comunicativo con todo el cuerpo, al mismo tiempo sensible hasta entrecortarse la voz y caer algunas lágrimas cuando se refería a la situación particular de algunos estudiantes. Al mismo tiempo que realizaba esta acción, Carlos me envió a mi correo electrónico su proyecto curricular, el que también sugería lecturas y escrituras.

Al final de las entrevistas, establecimos cierta relación de confianza, entonces le dije que necesitaba recorrer, tomar imágenes, conocer y describir el barrio donde está ubicada la escuela. Se ofreció inmediatamente para acompañarme y enseñarme el contexto. Luego de hacer el trámite de circulación por la vía pública, debido a la cuarentena obligatoria por el COVID-19, acordamos que yo pasaría a buscarlo en vehículo por el lugar que me dijera. Fue así que nos encontramos y juntos fuimos al barrio de la E.P.E.S.Nº 30. Nuevamente tuvimos que pasar por tres retenes policiales antes de llegar. Carlos fue muy atento y gentil, pues nos tomamos el tiempo suficiente para recorrer y tomar imágenes fotográficas no solo del barrio

de la escuela, sino también de los barrios que rodean a ésta y de los cuales provienen estudiantes que asisten al establecimiento, como así también, me enseñó todas las organizaciones sociales que ofrecen servicios a la comunidad y con quienes la escuela establece relaciones y que al mismo tiempo construyen representaciones en los estudiantes.

En los primeros días del mes de junio del año 2.020, me comuniqué nuevamente con la Directora del establecimiento para solicitarle una entrevista y acordamos para un día de la semana siguiente por la mañana, en la escuela. Me solicitó que le envíe los ejes sobre los cuales rondaría la información, se los pasé por la aplicación WhatsApp. Además, me informó que por la situación de pandemia sería un solo encuentro durante el tiempo que necesite. En esos días antes de la entrevista pude volver a leer, releer y corregir la redacción de lo realizado con la información conseguida a través de Carlos. El día de la entrevista con la Directora, con la autorización para circular, me dirigí al establecimiento pasando por los controles ya mencionados. Encontrándome en el lugar saludé a la Directora respetando la distancia social, me dijo que pase y me ofreció una silla para tomar asiento. Era un encuentro cara a cara en tiempo de pandemia por el COVID-19, respetando el protocolo establecido por la provincia de Formosa. Volvimos a hablar, primeramente, sobre su interés en los ejercicios físicos y el deporte en los clubes desde la perspectiva de madre, debido al acompañamiento que realiza a sus hijos. Luego, me dijo que antes de la entrevista me enseñaría el aspecto interno y externo de la escuela. En ese recorrido, noté a la Directora, amable, distendida, conocedora de los espacios de la escuela, pues me comentaba las acciones que se hacen en cada lugar, al mismo tiempo, sentí que el recorrido, sirvió para establecer cierta confianza para lo que luego significaba la entrevista. En este momento, sentados frente a frente, separados por un escritorio, pude realizar la entrevista sin dificultad. Ella fue muy dispuesta al responderme los planteos que realicé y darme la información que estaba a su alcance. También fue amable al facilitarme los documentos que le solicité. Terminada la entrevista, me ofreció un espacio en el salón multiuso, para que analice los documentos y saque fotos de lo que creía conveniente. Luego de agradecerle su tiempo y disponibilidad, la saludé y me retiré del lugar. Cuando salí de la escuela, me di cuenta que había personas que me estaban ayudando en el tránsito de construcción del estudio.

Al llegar a mi casa y como lo venía haciendo, inmediatamente comencé con la descripción y el análisis de la información recolectada, el que me llevó toda la segunda quincena del mes de junio durante varias horas diarias. Además, los primeros días del mes de julio del año 2.020, me dediqué a leer y releer los borradores, mejorar la redacción y profundizar el análisis de lo que realicé hasta ese momento, los que requerían de tiempo y

rigurosidad propios de este tipo de producción. Luego compartí con la Dra. Sanjurjo, quien me hizo sugerencias para la descripción, el análisis y las inferencias realizadas. Las que comprendí y las puse en práctica.

6.1.4. La investigación en la E.P.E.S. N° 67

Al mismo tiempo que realicé lo expresado en el último párrafo del título anterior, identifiqué a la E.P.E.S.N° 67 como el escenario para estudiar el caso de otro profesor, porque es una de las escuelas públicas del micro-centro, de fácil acceso desde cualquier sector de la ciudad y porque representa otra perspectiva sociocultural. Asimismo, consulté con colegas sobre quiénes son los docentes del campo disciplinar que ahí trabajan y sus números de teléfono móvil para comunicarme con ellos oportunamente. En la última semana del mes de junio del año 2020, llamé a la Directora del establecimiento y procedí de la misma manera que con la Directora de la escuela que constituyó el escenario anterior. Ella me escuchó y me dijo que le envíe por WhatsApp una imagen de la Disposición donde me autorizan a realizar el trabajo y así lo hice. Después de conversar telefónicamente sobre el proceso que estaba haciendo, me dijo que la llame el día siguiente por la respuesta. Cuando lo hice, me contestó que no habría problemas para realizar la investigación, pero debido a la pandemia por COVID-19, ella estaba asistiendo a la escuela en horario reducido y únicamente por la mañana. También me aclaró que la comunicación con los docentes la estaba haciendo por la plataforma Zoom. Me pidió que sea yo quien me comunique con los profesores de Educación Física y les explique el proyecto que, si ellos aceptaban, ella los apoyaría y estaría dispuesta a facilitarme toda la información que tiene sobre la escuela. En la semana previa al receso invernal, me comuniqué con uno de los profesores, le comenté mi intención de realizar el trabajo de investigación con algún docente de Educación Física de su escuela y rápidamente me dijo que él estaba en la construcción de su tesis de licenciatura por lo que le podría resultar interesante participar de la experiencia. Le expliqué el proyecto y luego de escuchar, me manifestó que les comentaría a los otros profesores del área de su escuela y que al otro día lo vuelva a llamar para confirmarme una respuesta. Así lo hice, él expresó que estaba dispuesto a participar de la investigación y que otra colega también, la que esperaba mi llamado.

A partir de ahí, él constituyó lo que en este trabajo se presenta como el caso de Brian y dejé la comunicación con la otra profesora para más adelante, porque sentí que me implicaría el consumo de un tiempo del que no disponía. En la comunicación con Brian, me

pidió aclaración sobre los instrumentos de la investigación, lo que le expliqué, aunque durante el proceso también lo hacíamos. Acordamos que él elegiría el grupo deportivo sobre el cual se iba a expresar, que las entrevistas las comenzaríamos la última semana del mes de julio y que serían por video llamadas desde el teléfono móvil, porque era lo que a él le resultaba más ágil y cómodo; además que los encuentros serían los días lunes y jueves por la mañana. Asimismo, le manifesté la necesidad de contar con su proyecto del espacio curricular, a lo que me contestó afirmativamente y me lo envió a mi correo electrónico rápidamente, por lo que pude ir analizando simultáneamente junto con las entrevistas que realizamos posteriormente.

El día anterior a cada entrevista siempre me solicitó el eje del diálogo que íbamos a tener, el cual le enviaba por WhatsApp. Durante ellas, el profesor se manifestó atento en la escucha de los planteos, pensaba y respondía cuidadosamente sus expresiones sobre su historia personal y de formación profesional, como así también sus actuaciones como docente y justificaba su discurso con comentarios, anécdotas surgidas de las propias prácticas de enseñanza de los deportes en su infancia, adolescencia, el profesorado y lo que sucedía en los encuentros con los estudiantes. Yo siempre procedía, inmediatamente después de cada encuentro, a construir la redacción de los borradores sobre lo dicho en cada entrevista, lo que me llevaba varias horas de escrituras y lecturas para luego ser compartidas con Alicia. A medida que avanzaba en las entrevistas de los diferentes casos, percibía que hay una gran necesidad de compartir las experiencias de los profesores de Educación Física y que ellos están abiertos a que esto suceda, pero no están encontrando un espacio de comunicación para intercambiar conocimientos de lo que hacen en sus prácticas de enseñanza.

Mientras releía, reescribía y analizaba lo trabajado con Brian, en la segunda quincena del mes de agosto del mismo año, me comuniqué con la docente de Educación Física, que trabaja en la misma escuela y que Brian me había manifestado que mostró interés, para invitarla a participar del estudio. Me interesaba este caso porque su desempeño estaba relacionado con la enseñanza del deporte con estudiantes del género femenino, el que hasta ese momento no había abordado. Ella me manifestó su deseo de hacerlo porque estaba haciendo su tesis de licenciatura en el campo disciplinar y quería estar involucrada porque la problemática que yo estaba investigando tiene relación con lo que ella está haciendo, aunque desde otra perspectiva. Le agradecí su disposición y voluntad de participar en la investigación. En esa conversación me contó su trayectoria docente y me preguntó si ella reunía los requisitos establecidos en los criterios de selección de los casos, como así también aspectos relacionados con los instrumentos de recolección de la información. Aclarados estos

planteos, me comentó que estaba en conocimiento del proceso que estaba haciendo, a través del profesor Brian, y que por sus expresiones estaba de acuerdo en formar parte del estudio. A partir de ese momento, la profesora pasó a constituir lo que en este trabajo se denomina el caso de Diana. Con la docente acordamos, a sugerencia de ella, proceder de la misma manera que lo hice con Brian y que los días para las entrevistas sean los miércoles y viernes en horario vespertino. Fueron encuentros virtuales de mucho aprendizaje con Diana, pues ella era detallista en describir situaciones que permitían reunir información acerca de sus prácticas. A cada explicación las pincelaba con anécdotas y situaciones particulares que están presentes en su memoria, lo que prolongaba el diálogo en los encuentros más allá del tiempo acordado. Ella siempre se manifestó con espontaneidad, desinhibida, con buena energía y sensación de gusto por la tarea que realiza, fluida en la conversación, lo que hacía atractiva cada entrevista. Yo, como siempre, al final de cada encuentro y hasta el próximo escribía y leía los borradores que iba construyendo. Además, ya me había enviado el proyecto del espacio curricular, el que también lo describí y analicé para construir inferencias.

Concluida las entrevistas y registradas las mismas, procedí a comunicarme nuevamente con la Directora del establecimiento, en la segunda quincena del mes de septiembre, para solicitarle la entrevista pendiente. Me convocó para uno de los días de esa quincena en el local escolar y me dijo que sería un solo encuentro durante el tiempo que sea necesario, lo que significaba que la misma sería cara a cara en época de pandemia por el COVID-19. Al mismo tiempo me solicitó el protocolo de entrevista para organizar la información que necesitaba. Así lo hice, enviándoselo a su correo electrónico. El día del encuentro, nos reunimos en la sala de la Dirección de la escuela siguiendo el protocolo de distanciamiento social. Me manifestó que proviene de una familia cuyo padre es profesor de Educación Física y que tiene incorporado desde pequeña la importancia que tiene el movimiento, la expresión corporal y los deportes en la formación de las personas. Durante su discurso, manifestó lo difícil que es actuar en una organización escolar tan compleja. Además, era puntual en las respuestas y justificaba permanentemente sus expresiones. Terminada la entrevista me facilitó el libro histórico como único documento, el que contenía la fecha de fundación de la escuela y asientos de los actos patrios realizados en la institución e ilustrado con fotos de cada uno de ellos. Al que le saqué fotos para el análisis. Esto significa que no cuentan con un Proyecto Educativo Institucional, lo que puede influir en la micropolítica institucional.

Luego recorrimos la escuela y me fue enseñando el contexto interno que la compone, mientras iba tomando fotografías de algunos lugares. Al final del recorrido, le pedí que, de

ser posible, autorice al profesor Brian para que me acompañe a conocer y tomar fotografías del polideportivo, donde el docente y la profesora Diana actúan con los y las estudiantes, el que está en uno de los anexos, a lo cual accedió. A continuación, procedí a recorrer el contexto externo y tomé imágenes fotográficas, para describirlo y luego analizarlo. En uno de los días posteriores, me comuniqué nuevamente con el profesor Brian para solicitarle su acompañamiento hasta el anexo donde está el polideportivo donde él y Diana actúan, a lo que accedió rápidamente. En ese momento acordamos el día y horario de la visita y avisé a la Directora. Estando en el lugar pude observar y tomar fotografías del moderno espacio deportivo donde trabajan los profesores de Educación Física de la E.P.E.S.N° 67.

Con los borradores construidos, en los meses siguientes comencé la revisión minuciosa de ellos, reconstruí el aspecto metodológico y el índice, fueron momentos de horas de lecturas y correcciones en la redacción y en el aspecto normativo de presentación. Aunque aún me faltaba la construcción de las conclusiones. Durante los primeros días del mes de diciembre del año 2.020, volví a compartir el trabajo con la Dra. Sanjurjo, quien me dijo que estaba avanzando bien y manifestó nuevas sugerencias, al mismo tiempo me solicitó que envíe todo el trabajo con las conclusiones incluidas para su lectura minuciosa. Acordamos que sería en los primeros meses del año 2.021.

6.2. El análisis del material de campo y de la elaboración de las conclusiones

El relato que aquí se presenta está relacionado con el proceso de análisis realizado sobre el material de campo y la elaboración de las conclusiones. El mismo estuvo atravesado por procesos de pensamiento vinculados con las relaciones conceptuales, identificación de similitudes y diferencias, síntesis, fundamentación, inferencias y deducciones.

6.2.1. El análisis del material bibliográfico y la construcción de los fundamentos teóricos

Organicé mis tiempos temporalmente para este trabajo, el que decidí que fuera durante cinco días de la semana, tanto por la mañana como por la tarde en horarios que a veces se extendían hasta cinco horas de lecturas y relecturas, escrituras y reescrituras de borradores. Este tiempo incluía las revisiones y correcciones de las devoluciones realizadas por mi directora de tesis.

La construcción de los capítulos que constituyen el fundamento teórico de este estudio lo empecé a realizar en el mismo momento que ingresé al campo en la E.P.E.S.N° 57.

Teniendo en cuenta el primer índice tentativo, pude seleccionar como primeros insumos todos los trabajos realizados y presentados en los distintos seminarios y talleres de la Maestría. Luego, procedí a la lectura, relectura y señalamientos en los mismos textos aquellos aspectos que estaban relacionados con el problema de investigación. Este proceso de análisis, sirvió como primer filtrado en las escrituras iniciales y al mismo tiempo me sugería la búsqueda de otras bibliografías para fundamentar, justificar y definir conceptos que consideraba que debían ser ampliados. Esas otras bibliografías que forman parte del soporte teóricos y que figuran como referencias bibliográficas en este trabajo. A la gran mayoría las había estudiado durante los diferentes momentos de mi formación y actualización profesional, algunas formaban parte de mi biblioteca o los tuve que comprar y otros los conseguí a través de mis colegas, quienes gentilmente me facilitaron sin tiempo de devolución, por lo que les estoy agradecido. El ensamble de las escrituras de los señalamientos realizados a las producciones de los diferentes seminarios y talleres de la Maestría, fue un proceso complejo de análisis y síntesis, el que luego se complejizaba aún más cuando debía articular con las referencias teóricas procedentes de las bibliografías señaladas, los que me permitían construir inferencias y deducciones donde se mixturaban aspectos teóricos y los provenientes de las experiencias de mis prácticas profesionales. Fueron largas horas de concentración en la lectura, relecturas y reescrituras, las que luego compartía con Alicia, mi compañera de vida y seguidamente con la Dra. Liliana, quien siempre me realizaba las devoluciones con rapidez y sugerencias, pero también con valorización por lo que estaba construyendo. Esto me incentivaba y al mismo tiempo sentía que sutilmente me indicaba que el camino que estaba recorriendo no sería sencillo. Estas sugerencias generaron reconstrucciones permanentes en el índice de los fundamentos teóricos, las que me permitían darme cuenta que el proceso que estaba haciendo requería de mi creatividad, imaginación y compromiso. Esto lo noté desde un primer momento, pero se profundizó luego que mi directora de tesis fijó su atención en el marco metodológico, el que también se modificó permanentemente, pues las sugerencias estaban dirigidas a revisarlo en relación con la pandemia por el COVID-19, los casos de los profesores presentados y los instrumentos de investigación. Este fue un momento de gran tensión que lo pude superar con tiempos de lecturas sugeridas por ella, hasta crear el proceso que luego lo plasmé en el enfoque metodológico. La producción escrita en la metodología, me permitió explicar posibles recorridos y los ya realizados. Esto requirió tiempos de lecturas y construcción de borradores que necesitaban de una redacción precisa y sin rodeos, lo que generaba en mí un

gran esfuerzo y fatiga mental, el que era superado con constancia y compromiso con el estudio.

También en la selección de los documentos analizados, como el Proyecto Educativo Institucional de la E.P.E.S.N° 57, los proyectos curriculares de los profesores que constituyeron los casos, la Constitución Nacional y Provincial, la Ley de Educación Nacional y Provincial, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y otros, conté con la disposición de las Directoras y colegas, quienes sin inconvenientes me facilitaron para el estudio. Fueron momentos caracterizados por las relecturas y reescrituras de borradores que requerían de tiempo, perseverancia y concentración, los que me producían por momentos mezclas de cansancio físico, mental y al mismo tiempo satisfacción por los avances que estaba realizando en la producción. Durante el análisis iba plasmando relaciones conceptuales, construyendo síntesis y realizando inferencias y deducciones. Luego repetía el proceso de compartir los borradores escritos, primero con Alicia, para revisar la redacción y luego con la Dra. Liliana, quien a medida que yo avanzaba en la producción profundizaba en las observaciones sobre lo escrito y afinaba sutilmente las sugerencias. Para este momento, siguiendo sus orientaciones, organicé lo elaborado en los diferentes capítulos, por lo que el índice estaba en constante movilidad con el propósito de encontrar una coherencia lógica.

El análisis de las entrevistas y de los escenarios fue otro momento complejo, pues primero estudiaba detenidamente las descripciones de las expresiones de cada docente y de los distintos escenarios por separados y luego lo hacía buscando relaciones conceptuales que permitieron establecer similitudes y diferencias entre ellos, esto me facilitó realizar inferencias sobre las afirmaciones y los lugares donde actúan los profesores. En el caso de Alan, también tuve que analizar las observaciones que hice de sus clases antes de la pandemia por el COVID-19, las que siguieron lo establecido en el protocolo de observación. Todos estos momentos estaban atravesados por constantes estados de ansiedad, el que destaco que aumentaba cuando enviaba las escrituras a mi directora, porque ella me decía que estaba “fina con la lectura” y yo lo podía percibir en sus devoluciones, aunque esta inquietud disminuía ligeramente luego de recibir sus devoluciones y valoraciones.

6.2.2. Las conclusiones

Fue un momento de satisfacción cuando la Dra. Liliana me dijo que podía empezar con las conclusiones. Me di cuenta que el proceso de construcción del estudio, estaba entrando en la fase final. Me tomé unos días de descanso, pero mi compromiso con lo que

estaba realizando no me permitía alejarme mentalmente de él. Sentía en el cuerpo el estado de ansiedad e imaginaba posibles recorridos para elaborar este importante apartado.

Para empezar a escribir la conclusión, decidí realizar una lectura minuciosa de todo lo realizado, la que me llevó varios días. Luego lo volví a releer y empecé a identificar categorías teóricas que estaban relacionadas con el problema y las preguntas de investigación. Fue un trabajo complejo y lento, pues había días que avanzaba, otros que lo hacía muy poco y a veces me paralizaba en la escritura. Este era un momento en que dejaba de escribir y de leer para después volver a retomar.

Luego empecé a responder las preguntas de investigación y las analizaba desde la perspectiva de los fundamentos teóricos elaborados. Este fue un proceso atravesado por las relaciones conceptuales, fundamentación y síntesis. Después creí conveniente sintetizar la información sobre los profesores que constituyeron los casos porque en ellos hay historias personales y profesionales que permitieron establecer inferencias, mientras que los escenarios representan realidades socioculturales distintas, que si bien pueden ser leídas en otro apartado me pareció oportuno volver sobre ellos. Para finalizar, elaboré una síntesis a modo de conclusión, en donde volví a presentar algunas categorías teóricas para poner énfasis en las respuestas al problema de investigación y a la concreción del objetivo formulado. Cuando lo compartí con la Dra. Liliana, valoró lo que pude producir y me respondió con algunas sugerencias relacionadas con el ordenamiento del mismo, repeticiones conceptuales entre otras, los que pude salvar luego de minuciosas lecturas y relecturas sobre lo escrito.

Deseo que este estudio sea de utilidad para los profesores de Educación Física e invite a reflexionar sobre las propias prácticas a otros docentes, independientemente del campo disciplinar en el que se desempeñan, pues las prácticas de enseñanza necesitan que se ponga la mirada en las actuaciones profesionales, para repensarlas e innovarlas, con propósitos de hacerlas interesantes, atractivas, que puedan transformar las organizaciones educativas y aporten a la calidad de vida de los sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. L. (2004). Investigación y formación docente. Buenos Aires, Argentina. Laborde Editor.

Agamben, G. (2007). Qué es un dispositivo. Material bibliográfico del Seminario Dispositivo de Formación y de Investigación de la Práctica Docente. Universidad Nacional de Rosario.

Álvarez, Z. Porta, L. Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Revista de educación.

Ascolani, A. (2010). Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1.900-1.946), Belo Horizonte. Educacao en Revista.

Aznar, A. González Casteñon, D. (2008). ¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples, Buenos Aires. Noveduc.

Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad, Barcelona, España. Gedisa.

Bauman, Z. (1978). Hermenéutica y las Ciencias Sociales. Buenos Aires. Nueva Visión.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social, Cap.II, En Benejam, P. y Pagés, J. (1997). Enseñar y aprender ciencias sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Universidad de Barcelona, ICE/HORSORI.

Bourdieu, P. (2013). El sentido práctico. Buenos Aires, Argentina. Editores Siglo veintiuno.

Bourdieu, P. Wacquant, L. (2008). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires, Argentina. Editorial Siglo Veintiuno.

Caporossi, A. (2.006). Análisis de las prácticas de la enseñanza puesta en acto. En Seminario Comunicación grupal en la enseñanza universitaria. UNR, Rosario.

Carr, W. (2.002). Una teoría para la educación. Madrid. Ediciones Morata, S.L.

Carr, W. Kemmis, S. (1.984). Teoría crítica de la enseñanza. Hacia una ciencia educativa crítica.

Cassaghi, V. (2.010). La Educación de las “clases altas” argentinas: límites a las tendencias integradoras del sistema educativo (1.880-1.945). Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Constitución de la Nación Argentina. (1.994), Santa Fé-Paraná. Buenos Aires. Producciones Mawis.

Constitución de la Provincia de Formosa, (2.003). Formosa, Argentina. Impreso en el Departamento Imprenta del Poder Legislativo.

Corrales, N. Ferrari, S. Gómez, J. Renzi, G. (2.010). La formación docente en educación física. Perspectiva y prospectiva. Buenos Aires, Argentina. Noveduc.

Crisorio, R. (1.995). “Enfoques para el abordaje de los C.B.C. desde la educación física”. Serie pedagógica, FHCE-UNLP.

Crisorio, B. Bracht, V. (2.003). La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. La Plata, Argentina. Ediciones Al Margen.

Chinchilla Minguet, J. Ballesteros, J. López Ibañez, J. (2.000). Educación Física en la EGB, Teorías y prácticas docentes. Buenos Aires. LESA.

De Lella, C. (2.003). El modelo hermenéutico reflexivo y la práctica profesional. Revista Decisio N°-- Disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab3.htm>

De la Rica González, J. (1.993). La iniciación deportiva en la escuela. Los deportes colectivos. En Fundamentos de la educación física en la enseñanza primaria. Volumen II Capítulo XVII. Barcelona, España. INDE.

Díaz Otañez, J. (1.982). Manual de entrenamiento. Córdoba, Argentina. Ediciones Jado.

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires (2004). La enseñanza de los juegos y los deportes en los CEF1-
abc.gob.ar/...la_de_los_juegos_y_deportes_en_el_cef_ano_2004.pdf

Dussel, I. (1.997). Curriculum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1.863-1.920). Buenos Aires. FLASCO/UBA.

Elías, N. Dunning, E. (1.996). Deporte y ocio en el proceso de civilización. México. Fondo de cultura económica.

Fernández, L. M. (1.998). Instituciones educativas, Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

Ferry, G. (1.990). El trayecto de la formación, Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México. Editorial Paidós.

Fóres Miravalle, A. Ligiois Vázquez, M. (2.009). Descubrir la neurodidáctica, Aprender desde, en y para el vida. Barcelona, España. Editorial UOC.

García Díaz, A.J. (2.008). Epistemología y Educación Física. Una aproximación al pensamiento del profesor. Revista pedagógica.edu.co/index.php/corporeizando/article/viewFile/672/662

García Eiroá, J. (2.000). Deportes de equipo. Barcelona, España. Editorial INDE.

Giles, M. (2.003) en Bracht, V. Crisorio, R. (2.003). La Educación Física en Argentina y en Brasil, Identidad, desafíos y perspectivas. La formación profesional en Educación Física. La Plata, Argentina. Ediciones Al Margen.

Giralde, M. Brizzi, H. Madueño, J. (1.998). Didáctica de la Educación Física. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Fácua S.R.L.

González Muñoz, M. (1.993). La Educación Física: Fundamentación teórica y pedagógica. Capítulo I, en Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria. Volumén I. Barcelona, España. INDE Publicaciones.

Grundy, S. (1.988). Producto o praxis del currículum. Madrid. Editorial Morata.

Hegedüs, J. (1984). La ciencia del entrenamiento deportivo. Buenos Aires, Argentina. Editorial Stadium.

Hernández Navarro M. Tibabuzo J. R. (2.013). “Enfoques epistemológicos de la Educación Física: una propuesta pedagógica y de gestión curricular de análisis para los programas de formación de licenciados en educación física en la ciudad de Bogotá”. <https://repositoy.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/.../tesis%20maestria.pdf?>

Jackson, P. (2.002). Práctica de la enseñanza. Capítulo 1: Acerca de saber enseñar. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Ley 1.420. www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf -Levoratti, A. (2.015) La creación de los profesorado de Educación Física en Argentina. 1912-2014. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

Pallarola, D. (1.999). *Historia reciente de una educación física en crisis*. Buenos Aires, Argentina. Revista AulaAbierta.

Litwin, E. (2.015). El oficio de enseñar, Condiciones y contextos. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Martínez López, J. S. (2.004). Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. Universidad Mesoamericana, <http://mx.geocities.com/seguimientoycapacitación/>, México D.F.

Melgar, S. en González, S. Marengo, L. Compiladoras, (1999). Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. Capítulo 2. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Formosa. (2014). Ley General de Educación N° 1.613. Formosa, Argentina.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Básico Educación Secundaria Educación Física. Buenos Aires.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Campo de Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria Educación Física. Buenos Aires.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Morín, E. (2002). Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Universidad de Valladolid. UNESCO.

Morín, E. (2005). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España. Ediciones Gedisa.

Pardo, R. (2012), en Palma H. y Pardo R. (2012), Epistemología de las Ciencias Sociales, Perspectivas y problemas de las representaciones científicas de lo social. Buenos Aires. Biblos/ESTUDIOS.

Peñeñory, M.F. Torres, M.C. (2013). Concepciones epistemológicas en las propuestas de enseñanza. Congreso educación física. fahce.unlp.edu.ar/10º-ca-y.../Eje1_MesaD_Penenory.pdf

Pérez Gómez, A. I. (1996). En Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. I. (1996). Capítulo IV. Enseñar para la comprensión. En Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Editorial Morata.

Pérez Gómez, A. I. (1.993). La interacción teórica- práctica en la formación docente. Acta del Congreso Internacional sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.

Pérez Gómez, A. I. (1.996). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. Capítulo II. En Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. I. (1.996). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.

Poder Ejecutivo Nacional. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2.007). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires, Argentina.

Quintana Peña, A. (2.006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. UNMSM, Lima.

Ramírez, D. Díaz, G. Nicolaas, J.C. Sujatt, S. Romero, M. (2.017). Educación Física en la Escuela Inclusiva. Factores que condicionan la inclusión en las clases de Educación Física en la escuela primaria. Formosa, Argentina, Secretaria de Ciencia y Tecnología de la UNaF. Proyecto 54/H125-Disposición N° 019/2.014.

Romero, C. (2.004). La escuela media en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires, Argentina. Noveduc.

Ron, O. O. (2.003). El campo de la Educación Física: constitución, saber, rasgos. En Bracht y Crisorio (2.003). La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. La Plata, Argentina. Ediciones Al Margen.

Ron, O. O. (2.018). Nociones de cuerpo educado en la formación superior. El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física UNL (2.000-2.017). Argentina. Universidad Nacional de la Plata.

Sanjurjo, L. (2.003). Volver a pensar la clase. Rosario, Argentina. HomoSapiens.

Sanjurjo, L. Foresi, M. F. (2.014). La Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. Rosario, Santa Fé, Argentina. HomoSapiens.

Sanjurjo, L. (coordinadora) y otros. (2.015). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario, Santa Fé, Argentina. HomoSapiens.

Sanjurjo, L. Rodríguez, X. (2.003). Volver a pensar la clase, Las formas básicas de enseñar. Rosario, Santa Fé, Argentina. HomoSapiens.

Sanjurjo, L. (2.014). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. Rosario, Santa Fe, Argentina. HomoSapiens.

Sanjurjo, L. (Coordinadora). (2.015). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario, Santa Fe, Argentina. HomoSapiens.

Sanjurjo, L. (2.011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. Revista de Educación.

Saraví Riviere, J. (1.998). Aportes para una historia de la Educación Física 1.900 a 1.945. Buenos Aires, Argentina. IFF N° 1Dr. Enrique Romero Brest.

Saraví Riviere, J. (1.985). Historia de la Educación Física Argentina. Buenos Aires, Argentina, IEF N°1 Dr. Enrique Romero Brest.

Saviani, D. (1.981). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. www.pedagogía.edu.co/storage/rce/articulos/13_04ens.pdf

Schön, D. (1.998). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, España. Paidós.

Skliar, C.(2.019). Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires, Argentina. Noveduc/perfiles.

Skliar, C. Larrosa, J. (2.009). Experiencia y alteridad en educación, Buenos Aires, Argentina. HomoSapiens.

Souto, M. (1.993). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila editores.

Souto, M. (2.009). Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad. Madrid. Revista huellas. Edición PDF.

Stake, R. E. (1.998). Investigación con estudio de casos. Madrid, España. Morata.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1.998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España. Paidós Educador.

Tedesco, J. C. (2.010). La educación en el horizonte 2.020. Documento básico. Educación y Justicia: el sentido de la educación. Buenos Aires, Argentina. Fundación Santillana.

Toro Herrera, D.F (2.011). Un análisis a los problemas epistemológicos de la Educación Física. Una mirada desde los docentes del Instituto Universitario de la Universidad de Antioquia. Colombia.

Urbano, C. A. Yuni, J. A. (2.006). El trabajo grupal en las instituciones educativas. Herramienta para el análisis. Córdoba, Argentina, Editorial Brujas.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord), (2.006). Estrategia de investigación cualitativa. Barcelona, España. Gedisa.

Voloshinov, V. La palabra en la vida y la palabra en la poesía. Hacia una poética sociológica. En [es.scribd.com/doc/72916000/Vaoloshinov-La Palabra-en-La-Vida-en-La Poesía](https://es.scribd.com/doc/72916000/Vaoloshinov-La-Palabra-en-La-Vida-en-La-Poesia).

Voloshinov, V. Bajtín M. (1.998). ¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Buenos Aires, Argentina. Almagesto.

ANEXO

INTRODUCCIÓN	321
PRIMER APARTADO: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE.....	322
Anexo N° 1. Consentimiento informado del Director de Educación Secundaria de la provincia de Formosa	322
Anexo N° 2. Consentimiento informado de los profesores que constituyeron los casos de Alan, Carlos, Brian y Diana.	323
SEGUNDO APARTADO: PROTOCOLOS	327
Anexo N° 3. Protocolo de análisis de documentos	327
Anexo N°: 4. Protocolo de entrevista a los profesores que constituyeron los casos	328
Anexo N° 5. Protocolo de entrevista a las Directoras.....	330
Anexo N° 6. Protocolo de observación del contexto y de la clase.....	331
TERCER APARTADO: ENTREVISTAS.....	333
Anexo N° 7. Entrevista al profesor que constituyó el caso de Alan.....	333
Anexo N° 8. Entrevista al profesor que constituyó el caso de Carlos	346
Anexo N° 9. Entrevista al profesor que constituyó el caso de Brian	357
Anexo N° 10. La entrevista a la profesora que constituyó el caso de Diana.....	367
Anexo N° 11. Entrevista a la Directora de la E.P.E.S. N° 57	375
Anexo N° 12. Entrevista a la Directora de la E.P.E.S. N° 30.....	381
Anexo N° 13. Entrevista a la Directora de la escuela N° 67	386
CUARTO APARTADO: CUADRO SÍNTESIS DE VOLCADO DE INFERENCIAS Y CONCLUSIONES	391
Anexo N° 14. Categorías de análisis, inferencias y conclusiones	391
QUINTO APARTADO: REGISTROS FOTOGRÁFICOS	396
Anexo N° 15. Escenario y polideportivo de la E.P.E.S. N° 57	396
Anexo N° 16. Escenario y polideportivo de la E.P.E.S. N° 30	398
Anexo N° 17. Escenario y polideportivo de la E.P.E.S. N 67, Sede Central	399

SEXTO APARTADO: CARTOGRAFÍA.....	400
Anexo N° 18. Ubicación de la EPES N° 57 y barrios de procedencia de los estudiantes	400
Anexo N° 19. Ubicación de la EPES N° 30 y barrios de procedencia de los estudiantes	401
Anexo N° 20. Ubicación de la EPES N° 67 y barrios de procedencia de los estudiantes	402

INTRODUCCIÓN

El Anexo es también conocido como apéndice o elemento accesorio y constituye un apartado adicional en las investigaciones de carácter científico. Tiene importancia en un estudio porque ayuda a comprender mejor la obra presentada, por lo que puede interesar al lector. Fundamentalmente, presenta los instrumentos a través de los cuales se reunió y se analizó la información y da cuenta del material empírico reunido.

En este caso particularmente, porque da información extra para tener una mirada más completa de algunas de las etapas del proceso de esta investigación. Esta sección se organizó en seis apartados. En el primero se presentan los consentimientos informados para la tesis de Maestría en Práctica Docente, del Director de Educación Secundaria de la Provincia de Formosa y de los cuatro profesores que constituyeron los casos. En el segundo se puede observar el protocolo de análisis de los documentos utilizados, como ser el del Proyecto Educativo Institucional, el del Proyecto Curricular de los profesores que constituyen cada uno de los casos, el de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Secundaria, particularmente el de la disciplina pedagógica Educación Física. También, los protocolos de entrevistas a los profesores y directoras de cada uno de los escenarios y el de observación externa e interna de los contextos institucionales como, asimismo, el de clases al profesor que constituye el caso de Alan. En el tercero, se presentan las descripciones de las entrevistas a los profesores y directoras de cada uno de los escenarios. En el cuarto, se percibe el cuadro de síntesis de volcado de categorías de análisis, inferencias y conclusiones. En el quinto, se presentan imágenes fotográficas de las organizaciones educativas y de los polideportivos donde actúan los docentes de Educación Física en cada caso, como así también de las clases de enseñanza de los deportes del profesor Alan. En el sexto, las cartografías que permiten identificar la ubicación de los escenarios y los barrios de donde provienen los estudiantes que asisten a cada uno de las escuelas.

PRIMER APARTADO: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Anexo N° 1. Consentimiento informado del Director de Educación Secundaria de la provincia de Formosa

CONSENTIMIENTO INFORMADO INSTITUCIONAL PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada "*Concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes de los profesores de Educación Física en la Educación Secundaria*", llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, se autoriza a la/el maestranda/o: *Damián Ramírez*, dirigido/a por *Dra. Liliana Olga Sanjurjo*, a realizar las actividades que se desprende de ese proyecto, siempre y cuando los participantes sean debidamente informados.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Rosario, 3 de mayo de 2021

Nombre de la autoridad institucional: *Eduardo Oscar Aguirre*

Firma:




Lic. EDUARDO O. AGUIRRE
DIRECTOR DE EDUCACION SECUNDARIA

Nombre del/de la tesista: *Damián Ramírez*

Firma:



Anexo N° 2. Consentimiento informado de los profesores que constituyeron los casos de Alan, Carlos, Brian y Diana.

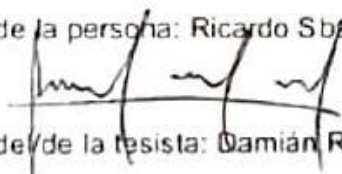
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada "*Concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes de los profesores de Educación Física en la Educación Secundaria*", llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la/el mastrandalo Prof. *Damián Ramírez*, dirigido/a por la Dra. *Liliana Olga Sanjurjo*. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, acepto que mis aportes sean publicados, guardando la confidencialidad de mis datos. Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Rosario, 03 de marzo de 2021 (

Nombre de la persona: Ricardo Sbardella

Firma:



Nombre del/de la tesista: Damián Ramírez

Firma:



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada "*Concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes de los profesores de Educación Física en la Educación Secundaria*", llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la/el maestranda/o *Damián Ramírez* y dirigido/a por la Dra. *Liliana Olga Sanjurjo*. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, acepto que mis aportes sean publicados, guardando la confidencialidad de mis datos. Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Rosario, 03 de mayo de 2021

Nombre de la persona: *Jorge Rubén Celia*.

Firma: ...



Nombre del/de la tesista: *Damián Ramírez*

Firma: ...



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada "*Concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes de los profesores de Educación Física en la Educación Secundaria*", llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la/el maestranda/o Damián Ramírez y dirigido/a por la Dra. Liliana Olga Sanjurjo. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, acepto que mis aportes sean publicados, guardando la confidencialidad de mis datos. Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Rosario, 03 de mayo de 2021

Nombre de la persona: Roxana Barrios

Firma: 

Nombre del/de la tesista: Damián Ramírez

Firma: 

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada “*Concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes de los profesores de Educación Física en la Educación Secundaria*”, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la/el maestranda/o Damián Ramírez y dirigido/a por la Dra. Liliana Olga Sanjurjo. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, acepto que mis aportes sean publicados, guardando la confidencialidad de mis datos. Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Rosario, 03 de mayo de 2021.

Nombre de la persona: Oscar Orlando Zitterkoff

Firma:



Nombre del/de la tesista: Damián Ramírez

Firma:



SEGUNDO APARTADO: PROTOCOLOS

Anexo N° 3. Protocolo de análisis de documentos

En el Proyecto Educativo Institucional

Describir y analizar:

Cómo se percibe la institución (Creación, recreación y reproducción de la cultura escolar)

Cómo se percibe la complejidad que representa la escuela (ideas de construcción intersubjetiva en las interacciones de los diferentes actores de la comunidad educativa. Ideas de totalidad. Ideas de heterogeneidad. Ideas de participación)

Cómo se percibe la idea de Educación Física y deporte que propone la Escuela.

En el Proyecto Curricular del profesor de Educación Física

Describir y analizar:

Su estructura de organización.

Cómo están expresadas las concepciones epistemológicas que sostienen los diseños.

Los paradigmas de Educación Física que se perciben.

En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

Describir y analizar:

Las configuraciones de los contenidos para cada ciclo de la Educación Secundaria y particularmente las de los cursos de los años que participan de la investigación. Cómo están expresados los contenidos relacionados con la enseñanza del deporte.

A partir del análisis de cada uno de los documentos mencionados, se ampliará el mismo tratando de encontrar relaciones conceptuales, identificar la lógica disciplinar manifiesta, construir síntesis.

Anexo N°: 4. Protocolo de entrevista a los profesores que constituyeron los casos

El presente protocolo de entrevista responde a algunos de los objetivos y preguntas del proyecto de investigación. En las entrevistas solo se incluyen las preguntas nodales, las repreguntas fueron planteándose como necesidades e inquietudes que surgieron producto de los vacíos que se notaron en las repuestas a los entrevistados.

Los primeros planteos estuvieron dirigidos a obtener información más general del entrevistado. Los mismos estuvieron sujetos a:

- Edad, cursado de la carrera de formación inicial, antigüedad en la docencia, sexo, etc.

¿Por qué eligió dedicarse a la docencia?

¿Por qué su elección en Educación Física en particular?

¿Por qué considera debe tener un lugar en el currículo Escuela?

¿Cuál es para Ud., la finalidad de este espacio curricular?

Objetivo de investigación	Pregunta de investigación
-Analizar los procesos reflexivos que realizan los docentes antes, durante y después de las prácticas de enseñanza de los deportes.	¿Cuáles son los procesos reflexivos que realizan los profesores de Educación Física en las prácticas de enseñanza de los deportes?
Preguntas 1. ¿Podría Ud., manifestar cómo realizó la elección del deporte que está enseñando, en los cursos seleccionados para este trabajo de investigación? 2. ¿Qué consideraciones tuvo en cuenta en el momento de diseñar la propuesta pedagógica y específica en la enseñanza del deporte? 3. Durante el proceso de enseñanza del deporte ¿qué características tienen sus intervenciones pedagógicas? 4. ¿Qué estrategias utiliza para evaluar lo diseñado y tomar nuevas decisiones en la práctica de enseñanza de los deportes? 5. ¿Cuáles son las preocupaciones más habituales con las que se queda pensando después de una clase? 6. ¿Participa de momentos de socialización de esas preocupaciones con colegas?, ¿En qué momentos? 7. ¿Recuerda algún suceso especial que lo ha dejado preocupado?, ¿Buscó alguna ayuda?	

Objetivo de investigación	Pregunta de investigación
-Analizar la importancia que otorgan al trabajo interdisciplinario en los procesos de enseñanza de los deportes, y cómo se manifiestan en las prácticas	-¿Qué importancia otorgan al trabajo interdisciplinario en la enseñanza de los deportes y cómo son manifestados en la práctica?
<p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuáles son los espacios curriculares con los que Ud. actúa interdisciplinariamente y qué consideraciones puede hacer sobre estas actuaciones? 2. ¿Qué características tienen los abordajes interdisciplinarios sobre contenidos que se trabajan en la enseñanza de los deportes y que son transversales a otros campos disciplinares? Ej: cuerpo, género, inclusión, diversidad, grupos, normas de convivencia. Entre otros. 3. ¿Qué actitudes manifiestan los docentes cuando abordan contenidos o situaciones, desde la interdisciplinariedad? 	

Objetivo de investigación	Pregunta de investigación
-Analizar factores del contexto que condicionan las prácticas de enseñanza de los deportes.	-¿Qué factores del contexto condicionan el proceso de enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física?
<p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Podrías identificar factores del contexto que a su consideración influyen en la enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física? 2. ¿Cómo se manifiestan los factores identificados en las prácticas de enseñanza de los deportes? 	

Anexo N° 5. Protocolo de entrevista a las Directoras

El presente protocolo de entrevista fue utilizado con las Directoras de los establecimientos y sirvió para construir las referencias históricas y actuales de las organizaciones educativas.

1. ¿Cuál es el año de creación de la escuela?
2. ¿Cuál es el horario de funcionamiento y la orientación que tiene?
3. ¿Cuántos son los alumnos que asisten a la escuela en los diferentes horarios de funcionamiento?
4. ¿Cuál es el radio de cobertura de la escuela?
5. ¿Cómo está constituida la planta funcional?
6. ¿Qué puede contar de la Comisión Cooperadora?
7. ¿Cuentan con equipo de apoyo interdisciplinario, ¿cómo es su funcionamiento?
8. ¿Qué trabajos de proyección comunitaria realiza la escuela?
9. ¿Cuál es las características socioeconómicas de los estudiantes y sus familias?
10. ¿Cómo está conformada mayormente las familias de los estudiantes?
11. ¿Qué expresiones puede realizar sobre la copa de leche?
12. ¿Qué consideraciones puede hacer sobre los procesos de enseñanza de los profesores de Educación Física?

Anexo N° 6. Protocolo de observación del contexto y de la clase

Este protocolo solo fue utilizado en todos los casos para describir y analizar el contexto externo e interno de la unidades educativas y únicamente en las observaciones de clases de enseñanza de los deportes, al profesor que constituyó el caso de Alan, porque luego, debido a la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, las actividades escolares presenciales se suspendieron y no se tuvo oportunidad de continuar con los profesores que constituyeron los otros casos.

Describir el contexto externo e interno de la escuela

La ubicación geográfica de la escuela y el acceso inmediato a ella.

Las organizaciones sociales públicas y privadas del barrio.

Las características de la comunidad.

Las características externas de la infraestructura escolar.

Las características internas de la infraestructura escolar y del espacio donde se realizan las clases de Educación Física.

Los tiempos de organización escolar y los de Educación Física.

Los medios de transportes utilizados por los estudiantes para llegar a clase.

Describir en las clases de Educación Física

Los hábitos del profesor/a de Educación Física que participa del trabajo de investigación (antes-durante y después de la clase)

Los hábitos de los estudiantes (antes, durante y al retirarse de la clase).

Al profesor y estudiantes que participa de la investigación (posturas corporales, lenguaje comunicativo)

Las características antropométricas de los estudiantes.

Los recursos didácticos utilizados para la enseñanza de deportes en las clases de Educación Física (calidad, cantidad, estado de conservación).

Las actividades de enseñanza que realiza el docente y los estudiantes.

Las relaciones comunicativas que se establecen entre docentes y estudiantes y estos entre sí.

Las valoraciones, reconocimientos que se realizan durante el proceso de enseñanza.

Las intervenciones y discurso del docente.

La atención a la diversidad en las prácticas en acción.

Las estrategias de presentación de los contenidos de enseñanza.

Las emociones que se perciben en el profesor y los estudiantes.

Identificar

Al profesor que participa del trabajo de investigación

Al curso del Ciclo Básico que participa de la investigación.

Al curso del Ciclo Orientado.

El deporte que en cada ciclo se enseña.

TERCER APARTADO: ENTREVISTAS

Anexo N° 7. Entrevista al profesor que constituyó el caso de Alan

Aquí se describen las respuestas a los interrogantes planteados en las entrevistas realizadas al profesor que constituyó el caso de Alan.

Pregunta: ¿Podrías manifestar cómo realizó la elección de los deportes que está enseñando en los dos grupos deportivos que participan de la investigación?

Alan: “Te comento que en la escuela somos cuatro profesores de Educación Física. Dos somos varones y dos son mujeres. Siempre a principios de año nos reunimos para seleccionar los deportes que vamos a ofrecer a los estudiantes. Los profesores trabajamos con los varones y las profesoras con las mujeres. Los dos profesores varones nos encargamos de proponer a los alumnos el deporte que vamos a enseñar. Eso no significa que yo no ayude a las profes mujeres en sus clases de deportes, cuando me lo piden. Este año yo enseñé en Primer año del Ciclo Básico: hándbol, básquetbol y atletismo. Mientras que en el grupo deportivo del Ciclo Orientado enseñé hándbol y fútbol de sala. Con ellos, cuento los dos días de clases con todo el espacio del polideportivo. En la elección que propusimos enseñar tuvimos en cuenta el espacio físico y los elementos con el que contamos en la escuela, en nuestro caso es el polideportivo. Este espacio compartimos con el otro profesor un día de los que trabajamos con Primer Año. Ese día es todo más complicado, porque el terreno se reduce y tengo que adaptar todo lo que pretendo enseñar y también es un problema para los chicos, porque se distraen bastante. El otro día que doy clases con ellos, estamos solos y aprovechamos bien todos los momentos de la clase. Sin embargo, con el grupo deportivo del Ciclo Orientado cuento con todo el espacio los dos días de clases. También tuvimos en cuenta los deportes que proponen las competencias de la Liga Intercolegial que organiza la Coordinación de Educación Física, los deportes que se juegan en los torneos Evita que organiza la Subsecretaría de Deportes de la provincia y las competencias Coca Cola. Los deportes que se juegan en estas competencias son las que más se practican en las escuelas de la ciudad. También consideramos los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, el calendario escolar, la cantidad de horas semanales. Para el grupo deportivo del Ciclo Orientado otro factor que tengo en cuenta es el único recreo que tienen los alumnos que asisten a clases áulicas en el turno de la tarde.”

Pregunta: ¿Cómo se manifestaron los estudiantes ante la elección de los deportes que hicieron?

Alan: “A los de Primer año, yo les explico por qué les proponemos practicar esos deportes, algunos aceptan directamente la propuesta, sin decir nada, otros, agachan la cabeza, no muy convencidos, pero luego de varias prácticas logro convencerlos y se enganchan, participan, juegan de alguna manera. Generalmente todos los alumnos quieren jugar al fútbol nomás. Pero nosotros, los profes, queremos darles otros deportes, que practiquen, que aprendan y se entusiasmen con otras cosas que desconocen. Con algunos chicos logramos, con otros no y estos se manifiestan con desagrado, no le encuentran sentido a hacer otros deportes. Eso no significa que no jueguen al fútbol, en ocasiones lo hacemos. Sin embargo, con el grupo deportivo del Ciclo Orientado es distinto, porque el otro profesor y yo les proponemos los deportes y ellos eligen el que quieren hacer y van con el profesor que enseña ese deporte. Es decir que eligen el deporte que les gusta hacer. También estos alumnos, pueden cambiar de deportes y de profesor, si desean, con solo avisarnos del cambio que decidieron hacer, así los incorporamos al grupo de trabajo.

Pregunta: ¿Qué consideración tuvo en cuenta en el momento de diseñar la propuesta específica en la enseñanza del deporte?

Alan: “En el grupo de Primer año del Ciclo Básico, siempre preguntamos con el otro profe, sobre los intereses que tienen en las prácticas deportivas, los deportes que practicaron en la escuela primaria, qué deportes quieren aprender. Nosotros sabemos de los deportes que practican las escuelas primarias que están en el radio de nuestro colegio. También tenemos en cuenta el físico, la talla, y ahí nos damos cuenta que los alumnos de nuestra escuela cada vez vienen más chicos, creo que tiene que ver con la alimentación, digo yo. Porque yo trabajo en otra escuela del centro de la ciudad y noto la diferencia física. En el Ciclo Orientado también tengo en cuenta que los estudiantes eligieron practicar el deporte que les gusta por lo que ya vienen motivados a las clases, que todos tienen cierta técnica en la ejecución de los fundamentos de los deportes porque ya lo hicieron en el Ciclo Básico y también conocen aspectos reglamentarios. Eso es una gran ventaja en la dinámica de las clases con los más grandes.

Pregunta: Durante el proceso de enseñanza de los deportes ¿Qué características tienen sus intervenciones pedagógicas?

Alan: “Yo en mis clases con el grupo deportivo de Primer año, por ahí corrijo más la parte técnica. Por ejemplo: si en el momento de hacer un lanzamiento al aro en básquetbol veo que el alumno lanza bien y al mismo tiempo observo que está mal parado, corrijo la parte técnica de la postura corporal. También cuando hacen los lanzamientos al arco de hándbol, por la misma situación o porque en la ejecución del pique de la pelota, la pegan bruscamente, o en las posturas corporales que adoptan cuando ejercitan cualquier fundamento de cada deporte. A veces, detengo la clase y explico, a veces muestro algunos gestos técnicos. También intervengo para corregir individualmente o en forma general sin detener la clase. Otras veces, también lo hago en forma general deteniendo la clase, cuando esto ocurre, casi siempre tengo en cuenta si el alumno es tímido o introvertido, para no ponerlo en evidencia ante los demás. Generalmente las intervenciones que hago tienen que ver con los conocimientos previos que tienen los chicos sobre el deporte que se está practicando. Noto enseguida a los más hábiles y a los menos hábiles. Al hábil no le doy tanta atención sobre lo técnico, pero sí miro su actitud para que sea respetuoso. Me doy cuenta que presto más atención a los no hábiles para que mejoren.

Con los alumnos del grupo deportivo del Ciclo Orientado, también intervengo observando atentamente, para hacer correcciones técnicas individuales cuando lo necesitan, pero en forma general y muy pocas veces en una clase. De pronto, también detengo las acciones es para corregir aspectos tácticos y de ubicación en algún sistema de juego. Esto ocurre porque ellos ya tienen una mejor técnica, conocen cuestiones tácticas y saben un poco más sobre los deportes que practicamos, porque ya jugaron años anteriores aquí en la escuela o porque juegan en los clubes. Entonces al darles algunos conceptos, ellos lo toman rápido.

En los dos grupos deportivos, utilizo el silbato solo para el momento de los partidos y en momentos de jugadas bruscas, o para detener el juego y dar alguna observación técnica o táctica, según el grupo.

Observación: Durante la respuesta de este planteo se notó al profesor, concentrado tomándose el tiempo para construir la respuesta. Su tono de voz transmitía seguridad en lo que expresaba. Se lo veía tranquilo.

Pregunta: ¿Qué estrategias utiliza para evaluar lo diseñado y tomar nuevas decisiones en la práctica de enseñanza de los deportes?

Alan: “Con respecto a la evaluación te puedo decir que, al grupo deportivo de Primer año, a medida que pasan las clases los voy conociendo más. Utilizo siempre la lista de control, con ella tomo asistencia, anoto casos excepcionales, que me llaman la atención como por ejemplo el comportamiento incorrecto de algún chico, algún accidente en el juego, peleas entre ellos. También uso la observación directa para intervenir inmediatamente en la clase cuando hay problemas de ejecución técnica de los ejercicios o tienen malas posturas corporales específicas. Además, la observación es una técnica que la tenemos incorporado todos los profesores desde el profesorado, porque eso no debía faltar en los proyectos que teníamos que presentar en las prácticas de enseñanza. Muy pocas veces utilizo el registro cualitativo y detallado de las situaciones que pueden ocurrir en clase. Lo empecé a hacer y en forma casual después de un día que una madre vino a reclamarme algo de su hijo y yo no tenía registro de lo que había pasado con él. Cuando ocurre algo que me llama la atención, hay peleas, reacciones agresivas, esas cosas, malas actitudes, siempre anoto algo que me pueda servir como respaldo, que me pueda favorecer en algún momento”.

Con el grupo deportivo del Ciclo Orientado, uso las mismas técnicas de evaluación. Con ellos no tengo problemas porque son más grandes y se dan cuenta cuando actúan bruscamente en las clases. Sí registro, en breves anotaciones sobre la situación de los alumnos que trabajan y no vienen o vienen poco a clases. Para ellos siempre les preparo alguna prueba escrita sobre el reglamento del deporte que se está enseñando, o alguna investigación que lo hacen en libros o Internet sobre la historia del deporte que estamos practicando, o sobre los mundiales y juegos olímpicos de los equipos argentinos en esos torneos.

Pregunta: ¿Podría relatar lo que vino a reclamar la madre del estudiante?

Alan: “Resulta que yo no observé que, en una de las clases, un chico le estaba hostigando verbalmente a otro, pero sus compañeros luego, me dijeron lo que estuvo pasando. Fue como que le estaban molestando a un compañero. Yo no sabía la gravedad de lo que estaba ocurriendo. Lo que recuerdo haber hecho fue intervenir en forma general diciendo algo así como que no se molestarán, que presten atención, realmente no me di cuenta de la gravedad de la situación. Al otro día viene la madre del chico y me dice que su hijo se siente

mal con algunos compañeros en la clase de Educación Física porque le hacen bullying. Yo me quedé sorprendido porque no me di cuenta de esa situación grave que pasó en la clase. Y era lógico que la madre viniera a reclamarme. Desde ahí empecé a prestar más atención en ese tipo de situaciones y también lo hablamos con los chicos. Luego las cosas siguieron normalmente.

Pregunta: ¿En qué momento realiza esas anotaciones?

Alan: “Las veces que lo hago, lo realizo siempre cuando termina la clase y antes de comenzar la otra. En realidad, anoto conceptos sueltos que me dan pistas de lo que sucedió: pongo la fecha, el grupo de trabajo, conceptos cortos de lo que sucedió y quienes participaron de la situación. Lo hago ahí nomás, como ayuda memoria.”

Observación: En estas respuestas siempre aparecieron silencios entre los conceptos que el docente decía. Esos silencios el profesor los realizaba para ir elaborando las respuestas. En estos momentos, se lo notó siempre totalmente compenetrado en lo que expresaba. Daba la sensación de que estaba comprometido con el trabajo que estábamos haciendo juntos. Durante el mismo, cambiaba constantemente su postura en la posición de sentado: apoyaba la espalda en el respaldo de la silla y cruzaba los brazos, inclinaba la parte superior de su cuerpo apoyando el antebrazo sobre sus rodillas. A veces en esa posición cruzaba los dedos de ambas manos o llevaba las manos al maxilar inferior. Otras, me miraba fijamente y en algunas ocasiones desviaba la mirada fijamente hacia el piso.

Pregunta: ¿Cuáles son las preocupaciones más habituales con las que queda pensando después de una clase?

Alan: “En Primer año, con respecto a la parte disciplinar, me preocupa la falta de manejo del cuerpo con la que llegan los chicos, la falta de coordinación principalmente. Pienso muchas veces, como hacer para agregar más ejercicios coordinativos y en qué momento hacerlo. Me di cuenta que en la entrada en calor, en el primer momento de la clase, podía dar más ejercicios de esas características y lo estoy haciendo y veo que mejoran, de a poco, pero mejoran. A veces utilizo elementos como por ejemplo aros, conos, tapas, bastones y otras veces sólo con el propio cuerpo.

También me preocupan los comportamientos agresivos, sobre todo en este grupo de Primer año. Las agresiones verbales se notan mucho por momentos, hasta parecen naturales.

Creo que esto tiene que ver con la disciplina que traen desde la casa y se evidencia aún más en los chicos repitientes.

Otro problema que también me preocupa son las inasistencias de los chicos en clase, vienen pocos. Yo paso el informe a los preceptores, quienes hacen el seguimiento y luego me informan. Algunos después de días de lluvias no pueden salir de sus casas porque en las calles hay mucho barro, otros porque hay poco control de parte de las familias, algunos porque trabajan ayudando en sus casas y varios del grupo deportivo del Ciclo Orientado trabajan para colaborar en sus casas. Estos son trabajos informales donde cobran por días trabajados o por semana, otros hacen changas o acompañan a sus padres a hacerlo, algunos viven de eso. Es muy diversa la problemática, pero el informe que nos dan siempre ayuda para conocer a los chicos. Es compleja la situación de algunos estudiantes que vienen a la escuela y eso hace reflexionar mucho, no solo a mí, creo que a todos los docentes de esta escuela”.

Observación: -En este momento frunce la frente, se toca la frente con los dedos de una de las manos y se queda por algún momento en esa posición. Pareciera que se emociona y siente la situación por la que atraviesan algunos de los alumnos.

Pregunta: ¿Participa de momentos de socialización de esas preocupaciones con colegas, en qué momento?

Alan: “Generalmente comparto con el otro profesor de Educación Física cuando coincidimos los horarios de clase. A veces también lo conversamos con las otras profes de Educación Física, pero siempre hablamos de lo que estamos dando, de cómo mejorar las prácticas, de cómo ayudar a los chicos. Solo algunos casos puntuales lo hablamos con el grupo de docentes, cuando se hacen reuniones de profesores”.

Observación: Se lo nota por primera vez con dudas para responder.

Pregunta: ¿Las conversaciones grupales las programan para algún momento en particular?

Alan: “No, no, las de los profes de Educación Física salen espontáneamente en las charlas cotidianas que tenemos en el polideportivo, no son planificadas ni registradas, son conversaciones espontáneas, salvo las que se hacen en reunión de personal, esas sí son programadas y se elaboran actas. Ahí sí compartimos con otros colegas de diferentes asignaturas

las situaciones problemáticas de los alumnos. Muchas veces los comportamientos de los chicos en las clases de Educación Física difieren de las clases de aula. Entonces en esos casos damos a conocer a los otros colegas nuestras percepciones, los registros que te dije que hago cuando veo cosas que me llaman la atención. En ese momento me sirve para comparar los comportamientos de los chicos y la mirada de los otros profes”.

Pregunta: ¿Recuerda algún suceso especial que lo ha dejado preocupado? ¿Buscó alguna ayuda?

Alan: “No tengo sucesos especiales que me hayan preocupado, pero eso no significa que no esté preocupado por las cosas que les pasa a mis alumnos. Te puedo decir por ejemplo que me preocupa la falta de ropa cómoda para trabajar en clase, porque algunos vienen con lo que tienen y repiten esas mismas ropas y calzados para las clases de aula. Esa cuestión, desde mi lugar trato de solucionar de alguna manera ¿y cómo lo hago?, generalmente en los torneos intercolegiales que organiza la Coordinación de Educación Física o en los torneos nacionales. Evita de los que participan los chicos, nos dan las remeras y pantalones cortos para cada equipo, esos equipos los guardo en el depósito de Educación Física, ahí tengo indumentarias deportivas que les doy a los chicos que voy detectando que tienen mucha dificultad para conseguir una ropa adecuada para venir a mis clases. De esa manera soluciono en parte ese problema. También me preocupa la participación en clases de los chicos con discapacidad, aunque en estos grupos deportivos que estás observando no los tengo, sí los hay en otros grupos de trabajos que tengo en esta escuela. A ellos trato por todos los medios de incluirlos, pero no es una tarea fácil porque con ellos todo es más lento, igualmente me las arreglo porque estoy acostumbrado a relacionarme con chicos que tienen estas características. Otra cosa que me preocupa es las veces que se manifiestan con agresividad verbal o física cuando juegan. En estos casos, hablo mucho con los chicos y con el otro profesor de Educación Física, para ver cómo ayudar a que esto no ocurra en clase. También converso sobre estas situaciones con los profesores tutores de los cursos. Estos generalmente me ayudan dando información que cuentan sobre la situación del chico fuera de la escuela, sus familias, y de esa forma los conozco mejor y a veces los entiendo”.

Pregunta: ¿Cuáles son los espacios curriculares con los que usted actúa interdisciplinariamente y qué consideraciones puede hacer sobre estas actuaciones?

Alan: “Desde este año la escuela fue seleccionada para comenzar una experiencia nueva como propuesta del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia. Es una experiencia provincial, desde lo curricular. Nuestro Espacio Curricular ahora se llama “Desarrollo personal y proyecto de vida”. El mismo está conformado por las asignaturas Educación Física, Opción Institucional y Ética y Ciudadanía. Es decir, que en nuestro espacio es donde más interactúo desde lo disciplinar. Tenemos en el grupo a una profesora en Ciencias de la Educación que motoriza todo. Cuando los profes que conformamos el espacio nos reunimos, compartimos información sobre los alumnos. Las otras asignaturas informan mucho sobre los rendimientos académicos, los problemas de disciplinas en el aula y nosotros, los profes de Educación Física, con los que nos pasa en el patio donde trabajamos. Pero nos limitamos a las problemáticas nuestras, y notamos que a veces, hay diferencias entre los comportamientos de los chicos en el aula y con nosotros en el patio. Siempre los análisis se hacen grupalmente, allí nos informamos que hay chicos que les cuesta leer, escribir y hablar. Hay veces que nosotros también hacemos trabajos teóricos y al pedirles que lean lo que realizaron, nos damos cuenta que les cuesta leer, como dicen las profesoras y también escribir. Podría decir, que el trabajo interdisciplinario de los profes de Educación Física está limitado en nuestro espacio curricular y que este trabajo con los otros docentes es interesante porque nos hace ver cosas que no estamos viendo los profes de Educación Física en el patio. También de esa manera estamos más atentos en las expresiones de los chicos, las comunicaciones verbales, es decir, conocemos mejor a los chicos”.

Pregunta: ¿Qué características tienen los abordajes interdisciplinarios sobre contenidos que se trabajan en la enseñanza de los deportes y que son transversales a otros campos disciplinares? Ejemplo: cuerpo, género, inclusión, diversidad, normas de convivencia, entre otros.

Alan: “El trabajo interdisciplinario es bueno, allí abordamos aspectos relacionados con el Régimen de Convivencia, las normativas que están establecidas, los deberes y funciones, las indumentarias que deben traer los chicos a la escuela y a nosotros nos interesa la indumentaria deportiva, porque los chicos vienen con la ropa que pueden y a veces no son las más cómodas para trabajar en clases. Les estamos dando mucha importancia a esto. También trabajamos sobre la disciplina, los comportamientos, el rendimiento académico. Charlamos bastante sobre esos temas. Además, abordamos sobre temas relacionados con la diversidad y la inclusión en forma permanente, pero aún nos falta aprender más sobre estas

cuestiones que siempre estuvieron presentes, pero nunca fueron tratados como se lo está haciendo ahora. En cuanto al género también, porque te cuento un caso, había una nena que ahora es varón, se cambió de género y de nombre. Él muchas veces se siente solo, le hacen bullying, pero tiene algunos compañeros que lo entienden. Yo lo invité a mi clase, que es en un curso distinto al que estás observando. Al principio se acercó como explorando, estuvo, pero no participó de la clase, le propuse algunas tareas como por ejemplo encargarse de los materiales, registrar lo que pasaba en clases y esas cosas. Un día fue tomando confianza y al finalizar la hora de clase se acercó y me dijo: “profe, que le parece si yo voy preparando una coreografía para algún momento”, yo lo acepté. Creo que de a poco se irá integrando, no lo quiero apurar”.

Pregunta: ¿Qué actitudes manifiestan los docentes cuando abordan contenidos o situaciones desde la interdisciplinariedad?

Alan: “En los trabajos interdisciplinarios yo noto que a los profes les interesa participar, se preocupan, se involucran mucho en el día a día de los chicos. La mayoría de los profes saben las problemáticas que traen desde las casas, hay muchos temas que son de actualidad y están en el tapete y no queda más que abordarlos desde la interdisciplinariedad”.

Pregunta: ¿Podría identificar factores del contexto que a su consideración influyen en la enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física?

Alan: “Yo puedo identificar algunos factores, como, por ejemplo: El compartir el espacio con el otro profesor uno de los dos días de la semana. Los saberes previos de los chicos con respecto al deporte que estamos trabajando. Las inasistencias de los alumnos y la poca importancia que les dan las familias a las clases de Educación Física. Los caminos de accesos luego de los días lluviosos. El interés de los alumnos por participar en las clases. La participación de los equipos de la escuela en los diferentes torneos intercolegiales. Mis viajes para competir en los torneos regionales a otras provincias con los alumnos con discapacidad. La coincidencia de los recreos con las clases de Educación Física, aunque fuese mientras duren los recreos”.

Observación: -Antes de mencionar los factores y durante el mismo, se lo notó concentrado en lo que decía, se detenía, pensaba sus dichos. Fruncía la frente y permaneció

de piernas cruzadas una sobre otra. El lugar era silencioso y con buena iluminación artificial.

Pregunta: ¿Cómo se manifiestan los factores identificados en las prácticas de enseñanza de los deportes?

Sobre compartir el espacio con el otro profesor uno de los días de la semana.

Alan: “El compartir el espacio con el grupo deportivo del Ciclo Básico no es conveniente y se ve cuando debo adaptar las propuestas de enseñanza a situaciones que no son reales en cuanto a las dimensiones de la cancha, distancias para lanzar al arco de hándbol, para hacer los pases y en el momento del juego. También tengo que levantar más la voz por el ruido y el bullicio generalizado en el espacio. Esto y los movimientos que producen el grupo de trabajo del otro profesor, genera distracción en los chicos y desviación de la atención”.

En relación a los saberes previos de los estudiantes con respecto al deporte que están trabajando.

Alan: “Los saberes previos también influyen en la enseñanza del deporte, porque nosotros nos damos cuenta que los chicos que vienen de la escuela primaria, que está aquí al lado, ya practican deportes en las clases de Educación Física y ellos no tienen tantas dificultades. Son más rápidos para captar las sugerencias, algunos ya tienen desarrollado algunas habilidades, siempre están más dispuestos y disfrutan más en la clase. Otros no, y se nota la falta de prácticas. Aunque los chicos de estos lugares practican mucho fútbol solamente fuera de la escuela. Los otros deportes sólo practicaron en la escuela primaria o quizás alguien está yendo a algún club. Pero son los menos.

Sin Embargo, los del Ciclo Orientado ya conocen los deportes por los años de primaria o por lo que practicaron en el Ciclo Básico y casi todos juegan al fútbol en sus barrios y en los clubes. Aquí las diferencias que más noto, está en lo físico. Los de Sexto año tienen más fuerza y son más rápidos que los de Cuarto año, por ejemplo, y eso hay que tener en cuenta sobre todo en el momento de los partidos, porque en el roce se puede generar inconvenientes”.

Sobre las inasistencias de los alumnos y la poca importancia que les dan las familias a Educación Física.

Alan: “Las inasistencias de los alumnos también complican, porque pierden continuidad. A los que les cuesta un poco la actividad física se les nota más, sobre todo en el aspecto técnico de los fundamentos que se ejercitan. En el grupo deportivo del Ciclo Básico esto tiene mucho que ver el control que tienen las familias sobre sus hijos. Es como que las familias tampoco les dan importancia, no sé si a la escuela o a Educación Física. Yo creo que ven a Educación Física como algo que hay que cumplir nomás, como que le restan importancia a la asignatura en la formación de los hijos. En algunos casos se acercan los chicos y me dicen que no pueden venir porque se quedan a ayudar en sus casas con el cuidado de algún hermano menor y en otros casos porque creo que no hay control sobre ellos, al menos en algunos, no digo en todos. En el Ciclo Orientado las inasistencias están casi todas relacionadas con lo laboral. Hay varios chicos que trabajan ayudando desde lo económico a sus familias. Ellos trabajan casi todos informalmente haciendo changas. Algunos salen a cortar el pasto de las casas del barrio o a veces en lugares más alejados incluso, otros lo hacen en albañilería, pintando casas o acompañando a algún integrante de su familia que trabajan en diferentes cooperativas. Hay un chico que trabaja en una panadería y otro en una ferretería. Éstos, años anteriores venían a clases, pero ahora participan menos por ese motivo”.

En cuanto a los caminos de accesos luego de los días lluviosos.

Alan: “El clima también influye en la enseñanza del deporte en cuanto a la continuidad y en la cantidad de días de clases. Los días lluviosos como algunos de estos dos últimos meses dificultan el tránsito normal por las calles del barrio en todas sus formas, porque son todas de tierras y con escasas veredas, por ende, el acceso a la escuela se complica bastante. Los chicos se mojan las zapatillas, se embarran y prefieren no venir así. Además, algunos tienen un solo par de calzado y también los usan para venir a las clases áulicas. Los profes entendemos esta situación porque conocemos la realidad que viven los chicos que vienen a esta escuela. También los chicos de los barrios más próximos no pueden salir de su zona por el mismo motivo. Los que vienen a clases los días de lluvias son los que viven alrededor de la escuela”.

En relación al interés de los alumnos por participar en las clases.

Alan: “El interés y la motivación de los chicos en las prácticas de los deportes también influyen en la enseñanza. Hay chicos más predispuestos que otros. Generalmente a los integrantes del grupo deportivo de Primer año que se los ve más activos, son los que conocen el juego o el deporte que practicamos y tienen menos dificultades. Hay chicos a quienes les gusta jugar y hacen todo lo que le proponés. Hay otros que sólo por momentos se involucran. Pero generalmente en primer año hay interés, disposición para participar, son inquietos, pero son buenos chicos. Sin embargo, los del grupo deportivo del Ciclo Orientado ya vienen con ganas de jugar los partidos de los deportes que eligieron. Ellos tienen experiencias previas y participan del deporte de su agrado, incluso van a los clubes de fútbol cercanos del barrio, a jugar. Los otros deportes, como básquetbol, voleibol, por ejemplo, no practican porque para eso tienen que trasladarse hasta el centro de la ciudad y les implica gastos de transporte, aportes societarios que no están en condiciones de afrontar”.

Sobre la participación de los equipos de la escuela en los diferentes torneos intercolegiales de los que participamos y mis viajes para competir en los torneos regionales a otras provincias con alumnos con discapacidad.

Alan: “La participación en la Liga Intercolegial, también incide en la práctica de enseñanza de los deportes en la escuela, porque muchas veces se superponen las fechas de competencias con los horarios de clases y eso les quita continuidad y periodicidad en las clases que deben realizar. Esto hace también que se pierdan clases, contactos con los estudiantes y con lo cotidiano. Yo me doy cuenta que esto influye, pero no puedo hacer nada, porque así está organizada la competencia intercolegial. Por otro lado, mis viajes con los chicos especiales a competir en los torneos regionales inciden de igual forma. Esas clases no se recuperan y terminan afectando a la cantidad de sesiones. Porque cuando se juegan los intercolegiales o yo viajo, termino dando clase un solo día de la semana con ellos”.

Ante la coincidencia de los recreos con las clases de Educación Física, aunque fuese mientras duren los recreos.

Alan: “Si bien el momento del recreo de los alumnos que están en el aula, en el turno de la tarde, dura diez o doce minutos desde que salen y vuelven a regresar, coincide en un día con mi clase con el grupo deportivo del Ciclo Orientado y perjudica mucho, porque la circulación de los estudiantes por todos los lugares del patio y sobre todo alrededor de la

cancha donde damos clases, genera mucho ruido. En ese momento el bullicio aumenta mucho y los que están en clases conmigo se distraen mirando a los que circulan, algunos conversan con ellos por instantes, se desconcentran y a mí también me sacan de eje muchas veces, por lo que debo optar por levantar la voz o quedarme en silencio observando. Luego, cuando se retiran los que están en el recreo, nos cuesta volver al cause que tenía la clase. Pero para ello ya transcurrió varios minutos, que prácticamente fueron pocos productivos. No es lo más conveniente, pero no tenemos tanto espacio tampoco y lo poco que tenemos compartimos. Así que se hace lo que se puede en ese momento”.

Pregunta: ¿Qué estrategias de enseñanza en los deportes está utilizando en momentos de la pandemia COVID-19 y cuarentena obligatoria?

Alan: “Cuando los profesores de Educación Física estábamos en la construcción del proyecto para este año, estalló lo de la pandemia y todos nos tuvimos que acomodar al uso de los recursos virtuales. Por lo que nuestro proyecto quedó sin finalizar por el momento. Yo logré presentarme en la primera semana de clase, en el aula de los alumnos de Primer año por tres minutos, por lo que no nos conocemos cara a cara. A los del Ciclo Orientado, sí los conozco a todos.

En este momento de la cuarentena obligatoria y distanciamiento social, estoy utilizando la plataforma virtual Classroom para comunicarme con mis alumnos. Por ese medio les envié tareas que inicialmente fueron teóricas y relacionadas con indagar en Internet, revistas y diarios conceptos relacionados con ejercicios físicos, higiene, salud, sedentarismo, beneficios de los ejercicios físicos y los deportes para llevar una vida saludable, entre otros. En las últimas consignas les propuse que elaboren ejercicios físicos mediante el interrogante ¿Qué ejercicios físicos puedo hacer en casa con un bastón, una silla, una botella descartable?”

Pregunta: ¿Qué respuestas tiene de parte de los estudiantes?

Alan: “Sinceramente, aproximadamente el cincuenta por ciento envía las tareas que les propongo. De esos, la mitad puede ser que lo haga por la plataforma y la otra lo hace por WhatsApp. Algunos hacen captura de pantalla y me envían sus escritos. Hay que tener en cuenta que no todos tienen acceso a una computadora, buenos celulares y conectividad. Con muchos, estoy sin comunicación. Esa es mi realidad”.

Anexo N° 8. Entrevista al profesor que constituyó el caso de Carlos

Aquí es necesario aclarar que la entrevista con Carlos se llevó a delante durante la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, por lo que el mismo se hizo por medio de la aplicación Zoom. Fueron varios encuentros acordados en diferentes días y horarios. Seguidamente se manifiestan sus expresiones.

Pregunta: ¿Podría usted manifestar cómo realizó la elección del deporte que está enseñando en el curso seleccionado para este trabajo de investigación?

Carlos “Los profesores de Educación Física sabemos que la mayoría de los chicos y chicas de la escuela primaria ya participan de los encuentros deportivos llamados Convivencia Escolar, que realiza la Coordinación de Educación Física. En este caso en particular, a los estudiantes de Segundo año ya los conozco porque fueron mis alumnos en Primer año. Es decir, que ya sé los deportes que vienen practicando. Por otro lado, este año hemos decidido los profesores del área, realizar una encuesta para que los alumnos elijan el deporte que desean practicar. En esa encuesta hemos ofrecido la posibilidad de elegir entre los deportes básquetbol, fútbol de sala, atletismo y hándbol. Yo estoy dando clases de fútbol de sala y hándbol y otro profe está dando los otros deportes. Para tomar la decisión de enseñar los deportes, hemos tenido en cuenta nuestra afinidad y fortaleza en ellos, de ahí que yo estoy trabajando con fútbol de sala y hándbol.

Pregunta: ¿Qué consideraciones tuvo en cuenta en el momento de diseñar la propuesta pedagógica y específica en la enseñanza de los deportes?

Carlos: “Lo primero que consideré fueron los conocimientos previos de los estudiantes. En este sentido, la mayoría además de haber jugado el año pasado en la escuela estos deportes, también lo hacen fuera del horario escolar en los clubes deportivos del barrio o con los amigos y tengo dos casos individualizados que vienen a clases porque quieren estar con sus amigos, entonces eligen los deportes que yo enseño. Entre los estudiantes tengo diferenciado quienes están en un nivel más avanzado, el que está en un nivel intermedio y aquel que está en lo que yo llamo iniciación, y en esto tiene mucho que ver la técnica de ejecución de los fundamentos de cada deporte. También tuve en cuenta el espacio del que dispongo, porque los tres profesores de Educación Física que trabajamos a la mañana en esta

escuela, contamos con un playón polideportivo techado, pero sin paredes, donde están bien señalizadas las canchas de básquetbol, hándbol, fútbol de sala y voleibol, y otro playón que también ocupamos, pero no tienen las marcas de las canchas. Por esta situación, en el momento de jugar los partidos que duran aproximadamente veinte minutos, vamos rotando en el uso del polideportivo, mientras en el otro playón trabajamos dos docentes. Otro aspecto que tuve en cuenta son los materiales. Nosotros contamos con suficientes materiales deportivos entre pelotas de todos los deportes, redes para los arcos y de voleibol, conos, tapas, aros, bastones, pecheras para distinguir los equipos. También tuve en cuenta el calendario escolar, los juegos Evita que organiza la Subsecretaría de Deportes de la provincia, la programación de los juegos deportivos intercolegiales que organiza la Coordinación de Educación Física, porque tengo que armar los equipos de los deportes que enseño y en los que van a participar. En esos torneos siempre elijo a los mejores, a los que se destacan en cada deporte, los que tienen mejor técnica. Aquí también considero los encuentros deportivos que organiza el Centro de Estudiantes de la escuela”.

Pregunta: Durante el proceso de enseñanza de los deportes ¿Qué características tienen sus intervenciones pedagógicas?

Carlos: “Generalmente, cuando solicito la ejecución de los fundamentos deportivos, pido antes de iniciar a algún alumno de los que mejor técnica tienen para mostrar. En otras ocasiones muestro yo. Pero siempre soy yo el que pide el ejercicio de uno u otro fundamento y que se muestre el trabajo que quiero que hagan los alumnos.

Cuando ellos hacen las actividades de los fundamentos, utilizo la observación para corregir los gestos técnicos y posturas específicas de cada uno de ellos. Estas observaciones casi siempre las hago en forma general sin detener las acciones, otras veces detengo el trabajo y hago indicaciones más analíticas de los gestos y posturas. Cuando realizo detenciones para hacer sugerencias al grupo clase en su totalidad, si bien no están dirigidas a nadie en particular, los alumnos se dan cuenta del motivo que generó la detención y a quien está dirigida la corrección. Me doy cuenta de esto porque ellos rápidamente dirigen la mirada hacia el compañero que generó esa situación de la práctica. Cuando hago correcciones individuales, siempre están dirigidas a los alumnos que tienen un nivel más avanzado en la técnica de ejecución de los ejercicios, nunca pongo en evidencia al que le cuesta más o tiene poca experiencia previa. Hay veces que, en este momento, analizamos el ejercicio como si fuera puesto en una situación de juego y ellos aportan sus miradas. Otra cosa que hago en ese

momento es recorrer mucho el lugar de trabajo, casi siempre observando al grupo total y otras veces, tránsito entre ellos para estar más cerca de algunos y valorarlos en lo que están haciendo.

Durante los partidos también utilizo la observación para orientar y corregir situaciones concretas del juego, sobre todo las que tienen que ver con el pensamiento táctico individual y colectivo, porque tienen poco desarrollado estos aspectos, y algunas posturas corporales específicas de defensa o ataque. En los partidos es el único momento que utilizo el silbato, porque jugamos utilizando el reglamento de cada deporte, pero yo lo flexibilizo bastante para que el juego tenga más dinámica, no se corte tanto y todos puedan jugar con más libertad. Cuando les corto mucho el juego, a los alumnos no les gusta, entonces tengo en cuenta si la infracción lo hizo alguien que ya tiene experiencias en los clubes y tiene buena técnica o alguien que tiene un nivel de iniciación. Y ¿por qué utilizo el reglamento lo más rápido posible en el proceso de enseñanza?, porque los alumnos que son elegidos para jugar los intercolegiales deben conocer y aplicarlo en los partidos, porque en esos torneos se juega con el reglamento oficial.

Otra forma de intervenir se da al final de la clase, cuando los reúno y realizamos las charlas o reflexión sobre las actuaciones de los equipos. Allí analizamos las dificultades y también las cosas buenas que se observaron en el partido, tanto los aspectos tácticos, comportamientos y del uso del reglamento”.

Pregunta: ¿Qué estrategias utiliza para evaluar lo diseñado y tomar nuevas decisiones en la práctica de enseñanza de los deportes?

Carlos: “Durante la clase utilizo para evaluar la observación directa y el registro en la lista de control. La lista está organizada en dos grandes componentes, una que yo la llamo evaluación personal y donde anoto el cumplimiento de los horarios, la disciplina individual y colectiva y la comunicación entre ellos. El otro componente es el técnico. Este aspecto lo registro al final del trimestre, luego de seleccionar algún fundamento de los deportes que los alumnos deben realizar a modo de evaluación práctica. Allí registro la técnica de ejecución y las posturas específicas correctas de ese momento, pero al final para ponerles las notas, tengo en cuenta el nivel que tienen cada alumno y lo que hicieron durante las clases. Estas anotaciones son siempre con el símbolo más o menos. No hago registro cualitativo de situaciones particulares. Esta forma de evaluar, a mí me da resultado”.

Pregunta: ¿Cuáles son las preocupaciones más habituales con las que se queda pensando después de una clase?

Carlos: “Son muchas las preocupaciones que habitualmente me generan el día a día en la relación con mis alumnos. Pero te voy a señalar dos de ellas que me sensibilizan. Una es la violencia intrafamiliar del que participó un alumno que es de otro grupo del que venimos hablando. Aquí te puedo decir que en una oportunidad empecé a observar a un chico que se aislaba y tenía poca comunicación con sus compañeros, era como que se evadía de la clase. Yo le pregunté en alguna oportunidad qué le pasaba, por qué tenía esa actitud. Él me había dicho que tenía algunos problemas en su casa, pero que eso ya iba a pasar. Pero un día vino a la clase golpeado y cuando le pregunté qué le pasó me contó que su papá lo había castigado porque no tenía definido su sexualidad. Eso me dio mucha pena y empecé a ser más cauteloso en la comunicación. Al mismo tiempo informé la situación al equipo directivo, quienes se comunicaron con el equipo interdisciplinario del Ministerio de Cultura y Educación para su tratamiento. Luego no supe más del tema, ni tampoco lo conversé con él, porque no quería invadirlo.

La otra situación que me preocupa y que me da mucha impotencia es la carencia que se manifiesta en el modo de vestir de algunos de mis alumnos. Muchos de ellos tienen una sola remera y calzado y se nota el desgaste de su uso. Traen las mismas vestimentas a clases de aula y a Educación Física. Hay veces que cuando llega el momento de jugar los partidos de fútbol de sala, algunos me piden sacarse el calzado porque prefieren jugar descalzos para cuidar la zapatilla. En esos momentos, respiro profundamente porque muchas veces no puedo solucionar esos problemas”.

Observación: Durante estas expresiones lo noté al docente más concentrado que lo habitual, por momentos respiraba profundamente y cuando se refirió a la carencia de vestimenta de sus alumnos, emocionado hasta las lágrimas y con la voz entrecortada, me pidió una pausa para luego continuar. Luego me dijo: “perdona, es que me da mucha pena porque los conozco a los chicos.”

Pregunta: ¿Participa de momentos de socialización de esas preocupaciones con colegas? ¿En qué momento?

Carlos: “Sí, pero sólo con los profesores del área de Educación Física. Recuerdo que cuando surgió lo del chico que vino golpeado a clase, entre la salida de un grupo y el ingreso

de otro, lo charlé con los profesores que estábamos dando clases en nuestro espacio. Luego de esa conversación me dirigí a la Directora y le conté el caso. Ella lo llamó al chico y habló con él, luego los integrantes del equipo directivo convocaron al equipo interdisciplinario del Ministerio de Educación, quien hizo el tratamiento del problema. Allí terminó mi intervención, nunca más me llamaron, pero el chico siguió viniendo a clases.

Sin embargo, con respecto a la vestimenta, es un tema de conversación cotidiana con los otros profesores de Educación Física, lo hacemos entre clase y clase, otras después de finalizar la jornada. Aquí sí intervenimos y ayudamos de alguna manera y ¿cómo lo hago? Yo particularmente, me comunico con mis amistades, amigos que no son de la escuela, mis familiares, algunos de mis vecinos que tienen hijos y les pido que colaboren con ropas y calzados que no ocupan sus hijos. Ellos siempre colaboran y yo junto y los llevo en el auto, no los saco del baúl, pero cuando termina la clase les digo que tengo ropas y el que necesita me lo pida, ellos siempre se acercan y llevan contentos lo que les entrego. Otra preocupación que me deja pensando siempre es la inclusión a clases de los chicos discapacitados. Es muy difícil para mí trabajar con ellos porque no tengo bien en claro que es lo pueden hacer, si tuviera mayor orientación de los especialistas en estos temas podría tener mejores actuaciones con ellos”.

Pregunta: ¿Y con colegas de otras disciplinas tiene la posibilidad de compartir esas preocupaciones?

Carlos: “Los profesores de Educación Física compartimos nuestras preocupaciones entre nosotros, no lo hacemos con los teóricos, sin embargo, considero que esa es una debilidad porque debe ser tratado por todos los docentes. Noto mucha indiferencia en los colegas, al menos eso es lo que yo veo, puede que no sea así, pero eso es lo que yo pienso. Cada uno anda con sus cosas. Te comento otra preocupación, hay chicos que vienen a clases de Educación Física a las siete y treinta horas y cuando terminan sus clases se quedan a jugar con el otro grupo deportivo que empieza la clase o solos entre los que se quedaron después de hora y a veces deambulan por las canchas. No sabemos qué hacer con esos chicos y no es tema de conversación en los espacios que pueden serlo, como por ejemplo en una reunión de personal. Yo pienso que esos chicos están mejor y seguros en la escuela que en sus casas. Sin embargo, en las reuniones solo se habla de cuestiones administrativas y no del día a día de las prácticas docentes. Eso es lo que yo noto.”

Pregunta: ¿Cuáles son los espacios curriculares con los que usted actúa interdisciplinariamente y qué consideraciones puede hacer sobre estas actuaciones?

Carlos: “Mis actuaciones interdisciplinarias están más relacionadas con el equipo técnico de Educación Especial ya que con ellos tratamos temas que tienen que ver con los problemas de aprendizajes, de conductas y las dificultades madurativas de los alumnos, porque ahora vienen muchos chicos especiales a la escuela y participan de mis clases. Yo cuando tengo algún problema que no lo puedo resolver solo o con los profesores del área, siempre me comunico directamente con el equipo directivo y ellos luego derivan para ser tratados por los especialistas. No trato los problemas que tengo en clases con profesores de otras áreas en forma organizada y sistemática, sí lo hago ocasionalmente y en forma aislada con algún docente en espacios no definidos por la escuela o en pequeños grupos, pero en forma de comentarios superficiales y en los tiempos libres de los docentes. Entiendo que esto es una debilidad que tengo yo y creo que la mayoría de los docentes de la escuela, porque el trabajo interdisciplinario no tiene la fuerza que tiene que tener, al menos en esta escuela, sin embargo, es importante. Creo que eso se puede mejorar si mostramos disposición para compartir los problemas y los abordamos desde diferentes miradas. Pero eso no ocurre”.

Pregunta: ¿Qué características tiene el abordaje interdisciplinario sobre los contenidos que se trabajan en la enseñanza de los deportes y que son transversales a otros campos disciplinares? Ejemplo: cuerpo, género, inclusión, diversidad, grupo, normas de convivencias

Carlos: “Nosotros trabajamos en contra turno y no abordamos esos contenidos interdisciplinariamente. Sí lo hacemos dentro del área nuestra o en pequeños grupos de profesores, como te dije, pero informalmente y con escasa profundidad. Sin embargo, son temas muy importantes a los que hay que darles la verdadera formalidad y atención. Hay veces que en las reuniones de personal docente, aparecen estos conceptos porque algún colega tuvo algún problema con ellos, pero al no ser el tema de la convocatoria, terminan no siendo tratados en profundidad y con la debida seriedad, de tal forma que sirvan para acordar diferentes puntos de vistas sobre estos contenidos que generan mucho ruido en lo cotidiano de las prácticas docentes”.

Pregunta: ¿Qué actitudes manifiestan los docentes cuando abordan contenidos o situaciones desde la interdisciplinariedad?

Carlos: “A los profesores les interesan estos temas, se muestran comprometidos y quieren discutirlos. Yo creo que nos falta convocarnos para tratarlos exclusivamente y coordinados por alguien que modere las intervenciones y sepa mucho de estos temas, porque de lo contrario terminamos hablando y discutiendo queriendo defender nuestras propias miradas y no llegamos a nada. Esto de trabajar interdisciplinariamente lo tenemos que aprender, es un ejercicio que estamos obligados a hacerlo y tenemos que empezar en algún momento”.

Pregunta: ¿Podrías identificar factores del contexto que a su consideración influyen en la enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física?

Carlos: “yo creo que hay muchos factores que influyen en la práctica de enseñanza de los deportes, pero particularmente te diré algunos, que en mi caso tienen consideración. Ellos son:

No tener organizado los grupos deportivos por nivel de aprendizaje, sino por gusto solamente. La temperatura ambiente. El compartir el espacio con otros grupos deportivos de otros colegas. El compartir el recreo, aunque sea por momentos con la organización escolar del turno en que doy clase. El control de las familias sobre los estudiantes. Los accesos a la escuela”.

Pregunta: ¿Cómo se manifiestan los factores identificados en la práctica de enseñanza de los deportes?

Cuando se refirió a sobre no tener organizado los grupos deportivos por nivel de aprendizaje, sino por gusto solamente, expresó:

Carlos: “Al tener el grupo deportivo organizado por elección o gusto, me encuentro en clase con alumnos que tienen diferentes niveles de conocimientos, a esto los profesores de Educación Física los llamamos de iniciación, intermedio y avanzados. Estas diferencias en el conocimiento, en el momento de ejercitar los fundamentos deportivos se manifiestan en la técnica de ejecución. Pareciera que esto no es importante, sin embargo, los alumnos que

tienen un nivel avanzado de conocimiento pueden hacer los ejercicios y continuar con sus aprendizajes, mientras que el que está en el nivel de iniciación porque tiene pocas experiencias previas y le gusta el deporte que eligió no lo puede hacer correctamente, por lo que se siente mal, se desmotiva y avanza muy lentamente. Y yo no puedo dejarlo, lo tengo que atender y orientarlo, entonces los de niveles más avanzados no pueden avanzar como tiene que ser, porque tengo que desviar permanente la atención de ellos. Por eso digo que, si tuviéramos la posibilidad de organizar los grupos deportivos por nivel de aprendizaje y no solo por gusto, sería distinto; porque yo seleccionaría ejercicios más complejos para los más avanzados porque sé que ellos lo pueden realizar y más sencillos para los principiantes. Esto de tenerlos juntos no solo dificulta el avance del aprendizaje técnico de algunos, sino también el desarrollo de la táctica en el juego”.

Cuando se expresó sobre la temperatura ambiente dijo:

Carlos: “Como en nuestra escuela tenemos el polideportivo, que es techado, pero no es cubierto con paredes alrededor y el otro playón que tenemos es totalmente descubierto, en los días de inviernos, sobre todo en los de bajas temperaturas y viento constante, se siente mucho el frío. Me refiero especialmente en el horario de las siete y treinta horas que es el horario que empiezo a trabajar con los alumnos y hasta las diez horas aproximadamente, prácticamente no viene nadie y esas clases son pérdidas. Otras veces en los meses de octubre y noviembre, debido a las altas temperaturas y el sol radiante, en el playón descubierto no se puede trabajar por el calor imperante en todo el día, por lo que los profesores que trabajamos en el turno de la mañana acordamos dividir el polideportivo en tres partes para poder hacerlo bajo el techo. Eso no es lo más conveniente, porque el espacio termina siendo pequeño y no se puede seguir normalmente el proceso de enseñanza y también el de aprendizaje”.

Cuando se manifestó sobre el compartir el espacio con otros colegas dijo:

Carlos: “Al contar con dos espacios y ser tres profesores los que compartimos los mismos, las clases de enseñanza de los deportes que son siempre complejas se transforman aún más complejas de los que ya son naturalmente. En el playón descubierto siempre compartimos dos profesores con sus respectivos grupos cuando enseñamos la técnica de los fundamentos de los deportes. En ese lugar, el bullicio y la posibilidad de distracción por parte de los estudiantes siempre es mayor que en el polideportivo que está trabajando un solo

profesor por un espacio de veinte minutos, y que acordamos entre nosotros que sería el momento de los partidos. Luego vamos rotando en el uso de este último espacio con el mismo propósito. Ese cambio de lugar también influye porque se corta la dinámica de la clase que se venía desarrollando, distrae la atención y la concentración que estaban teniendo los estudiantes, a ellos no les gusta esa situación y a mí me incomoda mucho, porque cuesta retomar el ritmo de la clase cuando pasamos de un lugar a otro. Esa es nuestra realidad”.

Observación: -Aquí se nota que el profesor adopta una posición más reflexiva, es pausado y por momento se detiene para expresarse, como preocupado por ello.

Cuando se refirió al compartir el recreo, aunque sea por un momento con la organización escolar del turno en que da clase, manifestó:

Carlos: “Cuando toca el recreo para los alumnos que están en el aula, estos circulan por todo el predio y generan mucho ruido, hay bullicio por todos lados. A veces, dirigen la palabra a estudiantes que están en clase y estos se distraen, dejan de prestar atención porque entran en conversación con ellos. En otras ocasiones hay algunos que se cruzan por la cancha donde estamos trabajando, como si nada. Es un momento complicado el del recreo porque los alumnos que están conmigo, cambian la mirada sobre lo que se estaba enseñando para dirigirla hacia los que deambulan. Hay que tener paciencia en ese momento del recreo. En algún momento les hablaba a los chicos que salían al patio para que no molesten a los que estábamos en clase, pero no cambió nunca la situación. Esto ya fue conversado con los colegas y directivos, pero todo sigue igual”.

Cuando se refirió a la importancia que les dan las familias a las clases de Educación Física, expresó:

Carlos: “Generalmente tengo poca relación con las familias. Algunos padres se acercan a la escuela, ellos son los que tienen hijos que andan muy bien en todas las asignaturas y son aplicados. Cuando vienen a la institución, siempre se comunican con todos los profes, conversan con nosotros, son los que acompañan a sus hijos en el proceso formativo. Hay otros que prácticamente no se los ve nunca. Pero creo, que esto no está relacionado con que no le interesa su hijo, Educación Física o la escuela. Yo hace muchos años trabajo en esta comunidad y sé que hay padres que son trabajadores ocasionales, que buscan diariamente una changa para conseguir el dinero y satisfacer las necesidades, también

sé que la mayoría de las madres trabajan como ama de casa, y todos se ayudan. A ellos les cuesta acercarse en nuestros horarios y a la escuela también. Muchas veces cuando se hacen reuniones, por algún motivo, estos padres tampoco vienen a las convocatorias, pero envían a sus hijos mayores para que estén presentes, por eso digo que no es que no les interesa, sino que no pueden seguir de cerca el proceso de enseñanza de sus hijos. Hay veces, que los alumnos no vienen a tres o cuatro clases seguidas de Educación Física y eso le quita continuidad en el proceso de enseñanza, entonces tratamos de comunicarnos de alguna manera con las familias, y ellos nos dicen que los despiertan al chico para que venga a clase, pero cuando ellos se retiran para ir a trabajar, continúan durmiendo. Cada espacio familiar es muy complejo de entender”.

Cuando se refirió a los accesos a la escuela, dijo:

Carlos: “Si bien la escuela está rodeada de cuatro calles que están asfaltadas y cuentan con veredas, el resto del barrio tiene calles de tierra y están descuidadas, lo que hace que los días de lluvias se genere barro y junte agua que permanece por algunos días. Ese motivo hace que los estudiantes no vengán a clase de Educación Física porque la mayoría tiene un solo calzado, y si lo mojan no pueden venir a las clases áulicas. Ellos prefieren cuidar su calzado y asistir a esas clases. Hay momentos del año que llueve más seguido que otros y en esos días se pierden mucha continuidad por ausencia de los alumnos”.

Pregunta: ¿Qué estrategias de enseñanza está utilizando en la enseñanza de los deportes en momentos de la pandemia COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio?

Carlos: “Los profesores nos convocamos por la aplicación Zoom, pero con mis alumnos lo hago a través de la plataforma virtual de la escuela y por WhatsApp o Messenger. Con ellos aún no me he encontrado cara a cara, pero si nos hemos relacionado por estos medios. Lo que ya hemos realizado los profesores de Educación Física, es la encuesta para que elijan los deportes que desean practicar. Ellos nos hicieron llegar su elección. Algunos eligieron hándbol y fútbol de sala, que son los deportes que yo enseño. Entonces comenzamos a trabajar aspectos teóricos relacionados con el reglamento, la historia de estos deportes, información sobre higiene para prevenir el COVID-19. Pero son pocos los que envían sus trabajos, son entre cinco o seis alumnos, cuando son cincuenta los que tengo en

lista. Esto ocurre debido a que muchos no cuentan con señales de internet en sus casas o teléfonos móviles que tengan esta posibilidad, por otro lado, la cuarentena obligatoria, no les permite salir de sus casas en búsqueda de señal. Esto es un gran problema que deja al descubierto la falta de conectividad en los integrantes de la comunidad educativa y la desigualdad con la que empezamos a enfrentar este difícil momento desde la escuela. Sin embargo, todos cuentan con sus computadoras del plan Conectar Igualdad”.

Anexo N° 9. Entrevista al profesor que constituyó el caso de Brian

Aquí es necesario aclarar que la entrevista con Brian se llevó a delante durante la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, por lo que el mismo se hizo por medio de video-llamadas de la aplicación WhatsApp. Fueron varios encuentros acordados en diferentes días y horarios. El decidió expresarse sobre los estudiantes de Tercer año de la primera y segunda división del Ciclo Básico. Seguidamente se manifiestan sus expresiones.

Pregunta: ¿Podría usted manifestar cómo realizó la elección del deporte que está enseñando, en el curso seleccionado para este trabajo de investigación?

Brian: “El procedimiento que utilicé para la elección de los deportes que enseñé en Tercer año de primera y segunda división, fue consensuado con los alumnos. Lo que hice fue reunirlos el primer día de clase y acordar con ellos. De esa conversación surgió que tenían mayor interés por practicar fútbol de sala y hándbol y como alternativa, sólo en ocasiones y cuando los estudiantes lo solicitan, voleibol y básquetbol. Esto tiene que ver con que son deportes que vengo enseñando desde el año pasado y también porque casi todos juegan al fútbol en sus barrios con sus amigos o en algún club y hándbol porque juegan desde la escuela primaria”.

Pregunta: ¿Qué consideraciones tuvo en cuenta en el momento de diseñar la propuesta pedagógica y específica en la enseñanza del deporte?

Brian: “Tuve en cuenta los conocimientos que los chicos ya tienen de los deportes y además ya los conozco. La participación en los torneos intercolegiales que organiza la Coordinación de Educación Física. Los materiales deportivos con los que cuento en la escuela, en este sentido, poder contar con mayor cantidad de pelotas de fútbol favorece las prácticas, porque a veces, cuando les pido a los alumnos que traigan si tienen en sus casas, siempre traen varias. Sin embargo, las de voleibol y básquetbol tenemos pocas y son difíciles de conseguir. También tengo en cuenta el espacio, nosotros contamos con un polideportivo techado, con pequeñas tribunas, sanitarios, y las canchas de los deportes que practicamos bien marcadas en el piso. El calendario escolar y cantidad de sesiones semanales. Además, yo tengo cierta atracción por el fútbol y el hándbol”.

Pregunta: Durante el proceso de enseñanza del deporte ¿Qué características tienen sus intervenciones pedagógicas?

Brian: “Cuando comienzo las clases siempre les pido que se sienten en el piso y allí conversamos por algún momento. Eso me permite observarlos, verles la cara, saber cómo vienen y tomo asistencia. Luego, generalmente les pido que se formen sobre una de las líneas laterales y que se numeren de uno, dos, tres, o hasta cuatro. Desde esa formación les señalo los desplazamientos que deben hacer, generalmente de un lateral a otro. Casi siempre, en las primeras clases del año muestro los ejercicios y luego cuando ya lo aprendieron les solicito que lo hagan solos. En este momento uso la voz para hacer correcciones y el silbato para indicar las salidas de cada grupo. Yo me ubico siempre a los costados, camino alrededor del terreno, trato de ocupar distintos lugares del espacio.

Terminado este momento, empezamos otro que tiene que ver con la enseñanza de los ejercicios de los fundamentos técnicos de los deportes, que generalmente son fútbol de sala y hándbol. Aunque a veces, a solicitud de los estudiantes practicamos voleibol y básquetbol, pero sólo en ocasiones. Allí aprovecho la numeración que ya hicimos para organizar los agrupamientos. La ubicación de los diferentes grupos en el espacio lo hace cada uno libremente y luego yo les distribuyo el material. Los ejercicios los muestro yo con algunos estudiantes que se destacan en la técnica. Cuando ellos comienzan a trabajar, recorro entre los grupos o por fuera de ellos y observo; si veo que hay dificultad en la ejecución en un grupo, detengo la acción de ese grupo y les vuelvo a mostrar, mientras los otros continúan la ejercitación, sin embargo, si son más grupos los que tienen dificultad hago sonar el silbato, detengo la clase y muestro más analíticamente la tarea que ya fue mostrada. A veces las dificultades son mínimas, entonces no detengo la acción, sino que con la voz voy poniendo énfasis en lo que hay que corregir. También los valoro, sobre todo cuando lo hacen bien los alumnos que más dificultades tienen, y lo hago en forma general, cuando esto no ocurre les incentivo a que sigan intentando, que no decaigan. A los que andan bien, me acerco para valorarlos diciéndoles que sigan así, que lo están haciendo bien. Lo que noto en ese momento de la práctica es que los alumnos se distraen bastante, pierden la concentración y en algunos casos tienen ausencia de coordinación, los que se manifiestan en los desplazamientos y en el control de la pelota, sobre todo en los que menos historias de movimientos tienen.

En el momento del juego, se percibe gran entusiasmo, es el momento de mayor creatividad y posibilidad de resolver problemas motrices y cognitivos por la oposición que significa tener a los integrantes de otro equipo enfrente que genera oposición. Para los

partidos armo los equipos manteniendo las numeraciones que hicimos al inicio, otras veces yo designo a los alumnos quienes deben elegir a sus compañeros y ellos actúan como capitanes de equipo. Esos alumnos varían según los días, a veces eligen los que mejor juegan, otras veces los que siempre juegan de arqueros y otras los que se destacan menos en el juego, pero todos eligen y son capitanes de equipos en algún momento. En los partidos intervengo observando y arbitrando con el silbato. Lo hago generalmente para corregir cuestiones relacionadas con la táctica individual o colectiva. En esos casos a veces detengo el juego para hacerlo, otras veces lo voy señalando durante el juego en voz alta para que todos escuchen y otras, cuando termina el partido. En este último caso, los análisis y las reflexiones son más analíticas, porque vamos recordando lo que pasó en el partido. Tomamos parte del juego o situaciones en las que tuvieron dificultades o se destacaron por ser buenas e intercambiamos opiniones”.

Pregunta: ¿Qué estrategias utiliza para evaluar lo diseñado y tomar nuevas decisiones en la práctica de enseñanza de los deportes?

Brian: “Generalmente utilizo la observación. Con ella evalúo la técnica de ejecución de los distintos fundamentos básicos de cada uno de los deportes que enseño. Me fijo en la mecánica de realización de los pases, recepción, remate y lanzamiento al arco, el ritmo de tres tiempos, la seguridad en el dominio de la pelota, entre otros. También, cómo esos fundamentos son puestos en acción durante el juego, cómo resuelven los problemas de movimientos ante situaciones de oposición en los partidos. Esto me sirve para seleccionar a los mejores para la conformación de los equipos que van a participar de los torneos intercolegiales. Participar en estos torneos motivan mucho a los chicos, ellos quieren conformar el equipo y se esfuerzan para ello. También están los que no son seleccionados y esto es otro problema, porque hay que motivarlos de otra forma y eso cuesta. Generalmente lo hago valorándolos más, haciéndoles ver que pueden estar en cualquier momento en el equipo, si se esfuerzan y mejoran.

Otro instrumento que utilizo es la lista de control. En ella registro la asistencia, las actitudes y las formas en que ejecutan los fundamentos de los deportes que observo. Me fijo mucho en las actitudes, en las conductas, en la disposición que ponen en el momento de trabajar. Lo hago señalando en los casilleros que tiene la planilla con un signo más, más o menos, menos y dejo un casillero libre para registrar de la misma forma, si han mejorado. Otro instrumento que uso para los alumnos que más les cuesta la parte práctica, o porque

faltan mucho, es la prueba escrita y oral. En estos casos les doy alguna guía de trabajo para que investiguen en internet o en diarios y revistas aspectos relacionados con el sedentarismo, la alimentación y las prácticas deportivas para que conozcan como influyen en la calidad de vida. Luego comentan en el grupo sobre lo realizado”.

Pregunta: ¿Cuáles son las preocupaciones más habituales con las que se queda pensando después de una clase?

Brian: “Me preocupa la situación económica por las que atraviesan las familias de mis alumnos. Son cada vez más los chicos que se acercan para comentarme sobre los problemas que empiezan a tener en sus casas con respecto a la alimentación y las dificultades para comprar o cambiar sus zapatillas, sus remeras o en invierno tener un buen abrigo. Algunos me dicen que no pueden porque son varios hermanos o porque de pronto, lo que ingresa en materia de dinero en las familias no les alcanza. Son momentos difíciles, que sensibilizan. Yo los escucho y trato que en el momento que están en Educación Física jueguen y se entretengan. A veces les digo que la situación por la que están pasando ya va a pasar y que ellos se concentren en sus estudios, pero es difícil para ellos, porque lo viven día a día. La escuela les ofrece el desayuno y la merienda, pero eso a algunos no les alcanza. Otra cosa que me preocupa es la inasistencia de los chicos a clases, hay algunos que faltan mucho”.

Pregunta: ¿Participa de momentos de socialización de esas preocupaciones con colegas? ¿En qué momentos?

Brian: “Sí, tengo la posibilidad de socializar. Los colegas más cercanos e inmediatos son los otros profesores de Educación Física, siempre comparto con ellos estas preocupaciones. Lo hacemos en las pausas del trabajo, de maneras imprevistas en el cotidiano compartir de los espacios. Otras veces, lo puedo compartir en las reuniones de personal, donde las informaciones con otros colegas de otras disciplinas circulan y son muy enriquecedoras, porque permite tener otros datos que conocen sobre los chicos y sus familias y que yo no los tenía en consideración. También puedo compartir estas problemáticas con los preceptores. Ellos son los que más conocen a los alumnos. Las informaciones que ellos tienen y que muchas veces nos comentan terminan siempre aclarando ciertas conductas, actitudes, que siempre están relacionados con lo intrafamiliar y que se manifiestan en las clases cuando se comunican. El compartir con los otros muchas veces me permite tener una percepción más

amplia sobre mis alumnos y eso es interesante. Los chicos en riesgo pedagógico, son el mayor motivo de conversaciones entre los docentes y sobre esto, todos los colegas estamos preocupados en ayudarlos, a veces, algunos de ellos tienen buenas actuaciones en Educación Física, pero no se destacan en el aula, y les hago ver esas cosas a los chicos”.

Pregunta: ¿Recuerda algún suceso especial que lo ha dejado preocupado? ¿Buscó alguna ayuda?

Brian: “Sí, tuve un suceso relacionado con un alumno que empezó a sufrir bullying de sus compañeros en mi clase. Esta situación, inicialmente no me había dado cuenta. Él era un chico muy introvertido, callado, con poca historia de movimientos, que nunca tomaba la iniciativa de comunicarse con sus compañeros ni conmigo. Yo observaba esa actitud pero respetaba lo que yo creía era su forma de ser. Sin embargo, un día vino un señor a mi clase, era su padre y me preguntó si yo era el profesor de su hijo. Le dije que sí. Ahí él me comentó que su hijo estaba sufriendo bullying de parte de sus compañeros, que siempre era último en ser elegido en la conformación de los equipos en el momento del juego, o que durante el mismo no le pasaban la pelota porque decían que él no jugaba bien, que se reían de su manera de jugar y que no quería venir más a clases de Educación Física. Hablamos bastante con el padre y luego yo me quedé sorprendido, pero fue buena la charla. A partir de ahí empecé a prestar más atención en él, en cómo se comunicaban sus compañeros con él, me acercaba y le preguntaba cómo estaba, empezamos a charlar de a poco, empecé a darle mayor protagonismo en clase, a valorarlo más en sus actuaciones. A ser quién elegía y que sea capitán de equipo. Eso, aumentó mucho su autoestima, empezó a hablar con los otros chicos, daba su punto de vista en las charlas, los compañeros lo empezaron a ver más comunicativo y todos cambiamos de actitud. Yo empecé a estar más atento en todas mis clases para que esto que pasó con el chico no vuelva a suceder. En relación a si busqué ayuda, no, no busqué, lo solucioné solo pero lo pude compartir con mis colegas del área”.

Pregunta: ¿Cuáles son los espacios curriculares con los que usted actúa interdisciplinariamente y qué consideraciones puede hacer sobre estas actuaciones?

Brian: “Además de relacionarme con los profesores de mi área, me relaciono mucho con los profesores del área de Artística, con el área de Ciencias Naturales, sobre todo con los profesores de Biología, con el área de Ciencias Sociales, más precisamente con los docentes

de Ética y Ciudadanía. De la relación con ellos destaco la posibilidad de compartir conocimientos y llevarlos a la práctica de manera novedosa. La posibilidad de compartir las situaciones que nos preocupan y aflorar nuestras propias capacidades creativas. Las actuaciones interdisciplinarias son interesantes porque las diferentes miradas ante las situaciones complejas que se presentan en la escuela, permiten abordarlas, también de manera diferente”.

Pregunta: ¿Qué características tienen los abordajes interdisciplinarios sobre contenidos que se trabajan en la enseñanza de los deportes y que son transversales a otros campos disciplinares? Ejemplos: cuerpo, género, inclusión, diversidad, grupo, normas de convivencia, entre otros.

Brian: “Los abordajes interdisciplinarios permiten la participación de los profesores de varias áreas a la vez. Puedo señalar nuestra participación, las familias y los estudiantes, cuando construimos, socializamos y a veces, tratamos el Régimen de convivencia escolar. Puedo señalar las obras de teatros propuestas por el área de Artística y de los de Ética y Ciudadanía donde participamos la mayoría de los docentes. Son escenas donde actuamos nosotros siguiendo un guion y los estudiantes son los espectadores, allí abordamos situaciones de bullying, inclusión y violencia. Estas actuaciones nuestras, les gusta mucho a los chicos porque nos ven en otra faceta que ellos no tienen de nosotros, nos felicitan y algunos no pueden creer vernos actuar. También los profesores del área de Educación Física organizamos talleres de Recuperación Cardiopulmonar (RCP) donde participan activamente los estudiantes y profesores de otras áreas. Otras veces participamos en la organización y abordaje del cáncer de mama junto con los profesores de Biología como principales protagonistas. Algunas oportunidades desde la institución hemos invitado al equipo interdisciplinario del Ministerio de Educación para tratar temas relacionados con la diversidad y género. También organizamos eventos relacionados con el día de la mujer y de la discapacidad. En esta última, nuestra área ha tenido destacada actuación al presentar experiencias motoras para estudiantes ciegos o disminuidos visuales. Porque en la escuela tenemos estudiantes con esta discapacidad, ellos pudieron contar sus experiencias en la vida cotidiana y la atención de sus compañeros fue muy buena”.

Pregunta: ¿Qué actitudes manifiestan los docentes cuando abordan contenidos o situaciones desde la interdisciplinariedad?

Brian: “Los docentes de todas las áreas nos comprometemos, mostramos interés y ponemos mucho entusiasmo cuando trabajamos en equipo, porque todas las áreas aportamos miradas diferentes ante distintas situaciones y proponemos acciones para tratarlas y si es posible superarlas. Son momentos muy difíciles por los que estamos atravesando todos y sale lo mejor de nosotros, siempre estamos dispuestos a participar”.

Pregunta: ¿Podrías identificar factores del contexto que a su consideración influyen en la enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física?

Brian: “Son muchos los factores que influyen en la práctica de los deportes en el caso de mis alumnos, pero puedo mencionarte algunos, entre ellos: las inasistencias, los elementos para trabajar, los conocimientos previos de los estudiantes, la distancia que recorren para venir a clases, la participación en las competencias deportivas intercolegiales, la economía de las familias”.

Pregunta: ¿Cómo se manifiestan los factores identificados en las prácticas de enseñanza de los deportes?

En relación a las inasistencias expresó:

Brian: “Hay algunos alumnos que faltan bastante a clases. En estos casos, si es alguien que tiene poca historia motriz, la falta de continuidad en la práctica de los contenidos se manifiesta con torpezas en los movimientos, les cuesta mejorar la técnica de gestos técnicos de los fundamentos básicos. Sin embargo, cuando ocurre con algún alumno que ya conoce el deporte, no se nota tanto estas dificultades. A mí me cuesta mantener la atención entre los que avanzan rápido en el aprendizaje y los que están más atrasados”.

De los elementos para trabajar señaló:

Brian: “Solo tengo tres pelotas de fútbol para trabajar con este grupo deportivo, aunque los días de clases les digo a los chicos que traigan algunas si tienen en sus casas. Algunos traen y con eso nos alcanza para trabajar. Las de hándbol son reducidas y se van gastando por el uso permanente, y para las clases de básquetbol y voleibol sólo contamos con

una pelota en la escuela. Tampoco cuento con aros, conos, tapas, bastones, colchonetas y esas cosas”.

De los conocimientos previos de los estudiantes expresó:

Brian: “Esto también influye, porque tengo alumnos que practican deportes con sus amigos en sus barrios o asisten a algún club deportivo y con ellos es posible realizar actividades más complejas, que requieren más atención, concentración y coordinación. Sin embargo, los que no tienen estas experiencias avanzan muy poco en el aprendizaje y si faltan a clases se complica más aún. Con ellos tengo que realizar actividades más simples y en el juego trato de mezclarlos para que los partidos sean más equilibrados y más parejos. Lo que casi siempre ocurre en este momento, es que los que saben jugar se incomodan y presionan a los que pierden la pelota con facilidad o no pueden hacer buenos pases y colaborar en las posiciones de ataque y defensa. De estas situaciones hablo bastante con ellos”.

De la distancia que recorren para venir a clases señaló:

Brian: “Quiero hacer mención que tengo estudiantes en este grupo deportivo que son de la localidad de Alberdi, Paraguay. Ellos vienen a nuestra escuela porque sus padres trabajan aquí en Formosa y me comentan que se levantan a la cinco de la mañana para tomar la primera lancha que sale de ese lugar, con el propósito de llegar en el horario de las clases áulicas por la mañana. A veces, ellos se reúnen con sus padres para almorzar, y otras, traen su vianda y comen aquí en la escuela. La espera hasta las dieciséis que es el horario de la clase de Educación Física, les resulta prolongado y agotador, por los que noto en ellos, casi siempre, cansancio físico y mental. Esto también influye en la práctica de enseñanza”.

En relación a la participación en las competencias deportivas intercolegiales manifestó:

Brian: “Las competencias intercolegiales atraen mucho a los chicos, ellos quieren participar, pero se realizan los días de semana y en los horarios de clases. Muchas veces las programaciones de los partidos coinciden con los horarios de clases de Educación Física y en esos casos ellas se suspenden. Eso genera falta de continuidad en la enseñanza de los contenidos y además no favorece a los alumnos que no fueron seleccionados para jugar en los

diferentes equipos, porque pierden clases. Algunos quieren tener sus clases y no pueden por estas competencias”.

Al referirse a la economía de las familias expresó:

Brian: “En varios casos en el núcleo familiar trabaja un solo integrante de la familia, en otros trabajan ambos padres, pero con ingresos básico, en otros hay varios hermanos que vienen a la escuela y eso complica el transporte en colectivo urbano para venir a las clases, son varios pasajes de ida y vuelta que deben administrar para asistir a clases. Cuando les pregunto a algunos por qué no vinieron a clase, me responden “Tengo que cuidar mi crédito de la tarjeta SUBE, son muchas idas y vueltas en la semana, las que tengo que hacer”. Yo los entiendo. En otros casos se manifiestan en las vestimentas gastadas por el uso, hasta he tenido el caso de un alumno que vino a muchas clases calzado con zapatos porque no tenía zapatilla, y eso no es lo más cómodo para correr en un partido de cualquier deporte”.

Pregunta: ¿Qué estrategias de enseñanza está utilizando en la enseñanza de los deportes en momentos de la pandemia COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio?

Brian: “Lo de la pandemia es una situación que surgió tan rápido que no nos dio tiempo para hacer mucho. Los profesores del área habíamos empezado a construir nuestro proyecto y antes de finalizar tuvimos que dejarlo. Eso quedó en espera. A partir de ahí cada profesor decidió comunicarse virtualmente con los estudiantes. Yo tuve que empezar a armar el grupo de WhatsApp con mis alumnos del grupo deportivo de Tercer año de primera y segunda división y es por ese medio que me estoy comunicando. Tampoco yo tengo otro medio para hacerlo. A través del celular envío al grupo consignas relacionadas para trabajar sobre aspectos reglamentarios del deporte fútbol de sala y hándbol, efectos del sedentarismo, la alimentación y la práctica de actividad física en la calidad de vida de los sujetos. Para tener informaciones sobre estos temas les sugiero el uso de Internet, revistas, diarios, entre otros. Estoy en contacto con algunos de los estudiantes”.

Pregunta: ¿Cómo se manifiestan los estudiantes ante la propuesta?

Brian: “Cuando nos comunicamos y les envío las consignas, la mayoría responde haber recibido, nos saludamos y me dicen que van a enviar los trabajos. Pero, en realidad ni siquiera el cincuenta por ciento lo hace. Algunos me manifiestan que no tienen conectividad y de otros no sé nada, porque pregunto y no contestan. Creo que hay una gran desigualdad con respecto al acceso y uso de los dispositivos tecnológicos y en cuanto a la conectividad, otros creo, que al escuchar que no serán evaluados, aprovechan esa situación”.

Anexo N° 10. Entrevista a la profesora que constituyó el caso de Diana

Aquí es necesario aclarar que la entrevista con Diana se llevó adelante durante la pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio, por lo que la misma se hizo a través de video-llamadas de WhatsApp. Fueron varios encuentros acordados en diferentes días y horarios. Ella decidió expresarse sobre un grupo deportivo conformado por las estudiantes de Cuarto, Quinto y Sexto año de la primera y segunda división, del Ciclo Orientado. Seguidamente se manifiestan sus expresiones.

Pregunta: ¿Podría usted manifestar cómo realizó la elección del deporte que está enseñando, en los cursos seleccionados para este trabajo de investigación?

Diana: “La elección de los deportes que enseñé en este grupo deportivo se hizo luego de un diagnóstico realizado con las estudiantes a través de conversaciones grupales. De las inclinaciones de ellas y mis sugerencias, también surgió la pretensión de darle continuidad al proyecto del Ciclo Básico, porque ellas ya practicaron voleibol y hándbol en este ciclo. Por otro lado, la mayoría de las estudiantes juegan estos deportes en los clubes de la ciudad, lo que favorece en el momento de la práctica de enseñanza”.

Pregunta: ¿Qué consideraciones tuvo en cuenta en el momento de diseñar la propuesta pedagógica y específica en la enseñanza del deporte?

Diana: “En el momento de diseñar la propuesta tuve en cuenta los conocimientos previos de las estudiantes, la cantidad de alumnas, los elementos deportivos con los que cuento en la escuela, la infraestructura y las canchas señalizadas en ella, el marco teórico de mi proyecto, la carga horaria semanal y el calendario deportivo intercolegial”.

Pregunta: Durante el proceso de enseñanza del deporte ¿Qué características tienen sus intervenciones pedagógicas?

Diana: “Quiero expresar que debido a la cantidad de estudiantes que conforman este grupo deportivo y contar solamente con dos clases semanales, organizo el primer encuentro con dos momentos, los que consisten en la entrada en calor y enseñanza de los fundamentos

técnicos del deporte; sin embargo, el segundo encuentro consiste en la entrada en calor y los partidos para que el tiempo permita a todas poder jugar.

Durante el primer momento de la clase, en los dos encuentros, siempre les solicito que formen en fila y tomo asistencia. Luego les pido que se organicen en pequeños grupos y les asigno diferentes tareas motoras, porque ellas tienen experiencias de años anteriores en la escuela y de las prácticas en los clubes. Generalmente las actividades están dirigidas a ejercitar la elongación y movilidad articular. Durante este instante intervengo mediante la observación, a veces guiándolas y explicándoles los músculos que intervienen en los ejercicios que realizan o para corregir algunas posturas corporales, lo hago con la voz y en forma general, con el propósito de que lo que aprendan les sirva para la vida cotidiana. En ocasiones, designo a las alumnas que mejor trabajan porque conocen los ejercicios, a que muestren la forma correcta de ejecución. Sin embargo, cuando noto que vienen con pocas ganas de entrar en acción, les muestro yo los ejercicios que hay que realizar y las incentivo a que se involucren en la clase. También en este momento les solicito que realicen diferentes desplazamientos por breve tiempo.

En el segundo momento en uno de los encuentros semanales, enseño los fundamentos técnicos del deporte. Les pido siempre que se organicen en grupos, luego les explico lo que deseo que realicen y seguidamente les muestro, con las alumnas que tienen mejor técnica y experiencia en el deporte que ese día se enseña. Durante la ejecución de estos ejercicios intervengo observando, recorriendo los diferentes espacios, corrigiendo las posturas específicas del deporte y los gestos técnicos. A veces, pero en pocas oportunidades, detengo la clase para hacer demostraciones en forma general. Sin embargo, cuando noto que alguna alumna en particular tiene problemas no resueltos en la ejecución del fundamento técnico, le asigno una compañera que no tiene dificultades para que la ayude en la práctica.

El día que en el segundo momento de la clase se juegan partidos, si es de voleibol, les solicito a ellas que organicen los elementos para jugar, ellas lo hacen rápidamente y sin pérdida de tiempo. Los días que hacemos partidos de hándbol, ellas reparten las pecheras para los equipos y dos actúan de árbitros utilizando el silbato, yo lo hago participando como un tercer árbitro. En este momento intervengo observando y corrigiendo si es necesario, a las que actúan de árbitros y a las que están jugando, en cuestiones relacionadas con la aplicación y uso de los reglamentos del deporte, en el orden táctico señalo situaciones defensivas o en ataque, aspectos referidos a los sistemas de juegos utilizados, posturas específicas de cada deporte. Pocas veces intervengo para detener el partido, porque si lo hago, se pierde dinámica en el juego y eso no les gusta mucho a las chicas”.

Pregunta: *¿Qué estrategias utiliza para evaluar lo diseñado y tomar nuevas decisiones en la práctica de enseñanza de los deportes?*

Diana: “Uno de los instrumentos que utilizo es la lista de control para evaluar, en él registro las asistencias, las actitudes, entre las que puedo mencionar la disposición para el trabajo, la colaboración, el respeto a la asignación de tareas, entre pares y a la docente. Lo hago señalando con signos más, más o menos, menos y también signos de interrogantes cuando emerge una situación inesperada. Utilizo la observación, y mediante ella registro la técnica de ejecución de los fundamentos técnicos de los deportes, las posturas específicas de los deportes que se practican, pero ellos no son condicionantes en las calificaciones de las estudiantes. También la observación me permite hacer mi propia autoevaluación. Esto se produce, cuando observo que la propuesta pedagógica que propongo es de difícil ejecución y necesito reconsiderarla para que sea posible o esté al alcance de las posibilidades de las que más dificultades tienen desde lo motor. Otro instrumento que utilizo es el diálogo o reflexión que hacemos al final de las clases. Con él analizamos las situaciones de tácticas de juego, las actuaciones de las estudiantes y el uso del reglamento. En ocasiones, cuando observo un comportamiento de algunas de las alumnas que considero fuera de lugar en cualquier momento de la clase, que ha sido pasajero pero que influye en las pares o cuando las alumnas necesitan hacer comentarios más personales, me quedo el tiempo que sea necesario. Sin embargo, no hago registros cualitativos”.

Pregunta: *¿Cuáles son las preocupaciones más habituales con las que se queda pensando después de una clase?*

Diana: “Son muchas las preocupaciones, pero mencionaré dos que siempre me llaman la atención. Una de ellas es el descanso nocturno de las estudiantes, que se manifiesta luego en el desgano durante las clases. Ellas me cuentan que concilian el sueño muy tarde por el uso de las redes sociales hasta altas horas de la noche y como al otro día deben levantarse temprano, no logran descansar adecuadamente. Esta situación incide en la disposición corporal para trabajar en clases. Yo hablo permanentemente con ellas sobre esta situación, pero es de difícil solución si las familias no ejercen el control o la atención sobre ellas.

La otra preocupación está relacionada con la alimentación y también el descanso de las estudiantes que vienen de Alberdi, Paraguay. Lo que les pasa a ellas, es aún más complejo. Porque deben despertarse, movilizarse desde las cinco de la mañana y tomar la

primera lancha que cruza el río para llegar a las clases de aulas en el turno de la mañana. Por otro lado, cuando termina el horario áulico, algunas se quedan en la escuela y almuerzan un sándwich, otras veces compran los sándwiches y se van a la plaza para almorzar, otras veces, son invitadas por compañeras para ir a almorzar en sus casas y descansar un rato. Ellas no sólo no logran alimentarse adecuadamente, sino que también les falta un buen descanso hasta que llegue la hora de la clase de Educación Física. Estos días, las jornadas se les hacen muy extensas y cansadoras. Ellas son de nacionalidad argentina, pero viven en Alberdi”.

Pregunta: ¿Participa de momentos de socialización de esas preocupaciones con colegas? ¿En qué momentos?

Diana: “Sí tengo la posibilidad de socializar estas preocupaciones. Primero siempre lo hago con mis colegas del área de Educación Física. Lo hacemos en los tiempos que tenemos entre una clase y otra, a veces nos convocamos un rato antes del inicio de las clases o nos quedamos un momento más después de finalizar la jornada; otras veces cuando no tenemos tiempo para conversar en la escuela, lo hacemos a través de WhatsApp. En ocasiones, colaboramos económicamente con ellas, para la compra de fotocopias para estudiar.

También compartimos estas preocupaciones con las otras colegas, ellas se sorprenden cuando nosotros les contamos algunas de las situaciones por las que atraviesan estas alumnas y alumnos. También socializamos con los integrantes de las familias que se acercan a nuestras clases o en alguna reunión de padres”.

Pregunta: ¿Recuerda algún suceso especial que la ha dejado preocupada? ¿Buscó ayuda?

Diana: “Sí, tuve varias. Pero voy a comentar un suceso que me produjo un gran impacto en mí y que le ocurrió a un chico que fue mi alumno. Él llegó con otros chicos al polideportivo donde doy clases, muchos minutos antes. Aún no estaba yo ni otro docente del área. Sus compañeros me contaron que estuvieron jugando en el lugar y el alumno del que hablo, en un momento se colgó del travesaño de uno de los arcos de hándbol. Los arcos tienen unos pequeños ganchos que sirven para fijar las redes. Bueno, él llevaba un anillo, se quedó enganchado de uno de ellos. Se desgarró una parte de los músculos de la palma de esa mano. Cuando yo llego al lugar de clases, noto a los compañeros alterados y les pregunto qué pasó. Ellos me comentan la situación y que este alumno estaba en el baño. Fui corriendo a

verlo. Al llegar al lugar, veo la sangre y la palma de la mano desgarrada y a carne viva, él estaba pálido y asustado, por lo que tuve que entrar rápidamente en acción. Llamé a la madre del chico y ella no atendía el teléfono, llamé al ciento siete de emergencias, luego a la policía para que vayan a la casa de la madre a avisar, avisé a la directora de la escuela y le conté lo que había pasado, ella me sugirió que lo lleve urgente al hospital y así lo hice. Allí llegó la madre del chico sola y estaba asustada. Yo le expliqué lo que había pasado con su hijo y las veces que la llamé. Después de escucharme y hablar con los médicos se puso más tranquila y pudo comprender lo que ocurrió. También tuve que realizar el acta sobre lo sucedido y el chico después de quince días volvió a clase, ya recuperado. Fue una situación compleja que me tocó pasar en ese momento”.

Pregunta: ¿Cuáles son los espacios curriculares con los que usted actúa interdisciplinariamente y qué consideraciones puede hacer sobre estas actuaciones?

Diana: “Los espacios curriculares con los que actúo interdisciplinariamente son los de Ciencias Naturales, de este espacio fundamentalmente interactúo con los profesores de Biología en contenidos relacionados con el cuerpo, su funcionamiento, los procesos de la alimentación y el cuidado de la salud. También lo hago con el área de Lenguaje y comunicación, especialmente con Lengua y Expresión artística. Con el primero actuó cuando les doy a las estudiantes algún trabajo práctico. Allí las profesoras de Lengua les ayudan en la escritura y redacción de la tarea. Y cuando tenemos algún proyecto compartido, como, por ejemplo: cuando organizamos con las alumnas alguna jornada al aire libre y pasamos el día trabajando en algún camping durante la mañana y la tarde. En esos proyectos se involucran también las de Geografía. Estas asignaturas aprovechan la excursión para analizar, describir, contar como se presenta el ambiente natural donde trabajamos en ese momento, también las de Artística trabajan con dibujos y pinturas. Los estudiantes disfrutaban mucho de estas actividades y nosotros nos sentimos muy bien compartiendo la enseñanza de diferentes contenidos articuladamente y la comunicación de ellos con los profesores que acompañamos es más espontánea y fluida en este tipo de propuestas, sin mucha formalidad como ocurre, a veces en la escuela, es como que hay un clima de mayor confianza. Las docentes también se involucran mucho en este tipo de proyectos”.

Pregunta: ¿Qué características tienen los abordajes interdisciplinarios sobre contenidos que se trabajan en la enseñanza de los deportes y que son transversales a otros

campos disciplinares? Ejemplo: cuerpo, género, inclusión, diversidad, grupos, normas de convivencia, entre otros.

Diana: “Estos contenidos están permanentemente siendo tratados por los docentes, son de actualidad y tienen mucha importancia porque tiene que ver con lo cotidiano, lo hacemos en los recreos, en los tiempos libres y cuando nos encontramos en los pasillos, a través del teléfono y en las reuniones de personal. Casi todos los colegas, de los diferentes espacios curriculares se interesan e involucran cuando estos contenidos son vulnerados en algún momento en la escuela. También los docentes hacemos representaciones teatrales abordando estos contenidos donde los colegas encarnamos personajes de sujetos vulnerados en sus derechos y eso luego se analiza en las aulas con los alumnos. Son lindos momentos, los de las representaciones, los alumnos observan con mucha atención, se sorprenden y nos felicitan por nuestras actuaciones”.

Pregunta: ¿Qué actitudes manifiestan los docentes cuando abordan contenidos o situaciones desde la interdisciplinariedad?

Diana: “Se notan diferentes actitudes. Hay algunos que manifiestan compromiso, deseos de participación, disposición e interés, pero también hay otros, que no sé si por falta de tiempo o por formas de ser, que sólo hacen lo suyo, escuchan lo que otros proponen, pero no se involucran ni se comprometen con nada, son los menos.

Pregunta: ¿Podrías identificar qué factores del contexto que a su consideración influyen en la enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física?

Diana: “En mi caso, en particular influyen, el espacio, la franja horaria en la que doy clases, el tiempo, la organización horaria de la escuela, los materiales, el certificado médico que habilita la participación en las clases, la lejanía de los barrios de donde provienen los estudiantes y las familias”.

Pregunta: ¿Cómo se manifiestan los factores identificados en las prácticas de enseñanza de los deportes?

Diana: “Casi todos los factores están relacionados. El espacio del polideportivo donde trabajo, si bien es cómodo, es de una escuela de Educación Primaria en donde está uno de los anexos de la escuela, por lo que puedo utilizar solo en la franja horaria que ellos, los dueños, no lo usan. Eso condiciona los horarios y tiempos de trabajo. Puedo usarlo, por la mañana desde las siete y treinta horas hasta las diez y por la tarde, desde las catorce hasta las diecisiete horas. Por otro lado, los certificados médicos que habilitan a la realización de los ejercicios físicos y deportes, porque son difíciles de conseguir, ya que las salas de primeros auxilios de los barrios donde asisten la mayoría para conseguirlos, tienen cupos limitados. Esto hace que el inicio del dictado de las clases no sea para todos iguales. También la organización horaria de nuestra escuela contempla para el Ciclo Orientado la asistencia de las alumnas hasta las doce y treinta horas. Esto hace que las veces que entramos a las catorce horas se les complique el uso del tiempo horario, porque deben retirarse de la escuela, tomar el colectivo que las lleve hasta su domicilio, luego tienen que almorzar y regresar nuevamente para la clase de Educación Física, y en algunos casos deben tomar hasta dos transportes, los que a su vez pasan con escasa frecuencia por los barrios de donde provienen algunas estudiantes. Esto influye en la inasistencia, lo que a su vez genera falta de continuidad en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos. Otro factor que condiciona la enseñanza, es la escasez de materiales deportivos, sólo cuento con algunas pelotas de voleibol y hándbol, que las compramos con algún acto de beneficio que hicimos con las chicas, o porque compré yo. Son pocos materiales para la cantidad de estudiantes de este grupo deportivo. Lo que influye en las posibilidades de ejercitar la técnica de ejecución de los fundamentos de los deportes en forma individual. Esto no permite avances significativos en el aprendizaje de las que tienen más limitaciones, desde lo motor. Otro condicionante son los juegos deportivos intercolegiales. Estos se juegan durante la semana y en horarios de clase escolar, los que muchas veces coinciden con el de las clases de Educación Física, las que no se pueden realizar y le quitan continuidad a la enseñanza. Las familias también influyen en la enseñanza, pues como ya he expresado en el caso del descanso por el uso de las redes sociales, muchas ejercen poco control sobre sus hijas, quienes terminan decidiendo si vienen o no a clases o trayendo indumentarias que en ocasiones no son cómodas para la realización de los ejercicios físicos.

También existen otros factores que quitan continuidad y pérdidas de horas de enseñanza, como por ejemplo: los días de lluvias, las jornadas institucionales, los asuetos imprevistos, algunos feriados, entre otros.

Pregunta: ¿Qué estrategias está utilizando en la enseñanza de los deportes en momentos de la pandemia COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio?

Diana: “Los profesores de nuestra área veníamos construyendo el proyecto curricular para este año y debíamos presentarlo en el mes de abril, pero lo del COVID-19, nos impidió terminar y presentarlo. Por otro lado en el inicio de la pandemia, todo era tan confuso, aparecían directivas que se fueron cambiando permanentemente y cada profesor fue optando por comunicarse con sus alumnos de alguna manera. Yo particularmente tenía organizado, desde el año pasado, el grupo de WhatsApp con mis alumnas y lo tuve que actualizar. Ahora solamente estoy usando este medio para comunicarme con ellas y lo hago enviando trabajos prácticos teóricos cada quince días. Esos trabajos están relacionados con aspectos reglamentarios de los deportes que acordamos practicar, con la salud, con la influencia de la tecnología, el sedentarismo y los ejercicios físicos en relación con la calidad de vida. También les solicité la búsqueda de información a través de diferentes link, sobre cómo actuar en casos de Recuperación Cardiopulmonar (RCP), para que cuando regresemos a las clases prácticas lo pongamos en acción”.

Pregunta: ¿Cómo se manifiestan las estudiantes ante la propuesta?

Diana: “Si bien todas reciben las consignas para los trabajos, no todas lo presentan. Aproximadamente lo hacen el sesenta por ciento y algunas de las que no envían me avisan que no pueden enviar por falta de conectividad, pero estamos comunicadas”

Anexo N° 11. Entrevista a la Directora de la E.P.E.S. N° 57

Aquí es necesario aclarar que las entrevistas a la Directora se realizaron en tres encuentros cara a cara en el establecimiento educativo, en días y horarios acordados con anticipación.

Pregunta: *¿En qué fecha se creó la escuela?*

Directora: “Se creó el 19 de marzo del año 1.997. Siempre estuvo en este lugar. En sus inicios fue una escuela rancho y surgió como una demanda de los habitantes de esta zona de la ciudad. Fue la primera escuela secundaria de la zona, por lo que año a año fue incrementando su matrícula. Hacia el año 2.001 comenzó la construcción moderna que tenemos ahora. En ese momento la escuela se trasladó para compartir el edificio con la Escuela de Educación Primaria N° 445, que está aquí en el mismo predio. Hasta que se crearon las escuelas secundarias de los barrios “La Colonia y la Nueva Formosa”. Esta escuela contaba aproximadamente 900 estudiantes. Ahora estamos con menos alumnos que en esas épocas”.

Pregunta: *¿Con cuántos turnos cuenta la escuela y cuál es el horario de funcionamiento?*

Directora: “Primero es importante aclarar que la escuela siempre funcionó en dos turnos, mañana y tarde. Por la mañana de 07.30 a 12.20 horas, y por la tarde de 13.30 a 17.45 horas. Pero actualmente y desde el año 2.017 estamos compartiendo el edificio con la Escuela de Educación Primaria N° 445, por refacción del edificio de ellos. Esto hace que estemos organizados siempre en dos turnos, pero en horarios reducidos. Por la mañana el horario es de 07.30 a 10.45 horas y los días que algún curso tiene séptima hora, hasta las 11.15 horas. Esto de la séptima hora, solamente tienen algunos cursos del Ciclo Orientado y es en el turno de la mañana únicamente. Por la tarde funcionamos de 14.30 a 17.45 horas. En el horario de 11.30 a 14.15 horas, funciona la Escuela de Educación Primaria N° 445.

Pregunta: *¿Cómo influye esta organización del horario reducido en las prácticas de enseñanza de los docentes?*

Directora: “Influye totalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque hay que buscar nuevas estrategias de enseñanza para usar el tiempo, también influye en el proceso de aprendizaje, en los tiempos de ese proceso, por lo que a veces esto es muy complejo en situaciones reales. Pero los docentes trabajan lo mejor que pueden en esas condiciones. Que repito no es lo mejor ni lo que nosotros queremos para nuestros alumnos.

Pregunta: *¿Con cuántas secciones o cursos cuenta cada turno y cuántos estudiantes están inscriptos actualmente?*

Directora: “Contamos con seis (6) cursos de Primer año, seis (6) cursos de Segundo año, cinco (5) cursos de Tercer año, estos son del Ciclo Básico y asisten en el turno de la tarde, excepto un curso de Primero y otro de Segundo que vienen en el turno mañana.

También tenemos cinco cursos (5) de Cuarto año, cuatro (4) cursos de Quinto año, tres (3) cursos de Sexto año, correspondientes al Ciclo Orientado los que asisten en el turno mañana. En total representan veintinueve secciones. Actualmente tenemos registrados doscientos cuarenta y ocho estudiantes en el turno de la mañana y trescientos cincuenta y dos en el turno de la tarde, por lo que hay 600 alumnos en total”.

Pregunta: *¿Cuál es el radio de cobertura de la escuela?*

Directora: “Los estudiantes que vienen a nuestro colegio, lo hacen de todos los barrios que rodean a nuestra escuela: Liborsi, donde estamos nosotros, Quebrachito, Quebracho, Sagrado Corazón de María, Sagrado Corazón de Jesús, Laura Vicuña, 16 de Julio, Lote 111, La colonia, 12 de Octubre, Nueva Formosa. Algunos alumnos con sus familias se mudan de un barrio a otro”.

Pregunta: *¿Y los profesores de dónde provienen?*

Directora: “Tenemos también un abanico de barrios, hay profesores que vienen del mismo barrio de la escuela, Incone, San Francisco, Mariano Moreno, Venezuela, La Floresta, La Nueva Formosa, Lote 4 y del Centro de la Ciudad.

Pregunta: *¿Cómo está constituida la planta funcional de la escuela?*

Directora: “Tenemos una Directora, cuya función la cumpla Yo y un Vicedirector. Yo cumpla funciones en el turno de la mañana y el Vicedirector por la tarde, pero eso no significa que no estemos los dos permanentemente en ambos turnos, nuestra dedicación a la escuela en realidad es en ambos turnos. Lo que quiero decir, es que la escuela siempre cuenta con uno de los dos y que en muchas ocasiones estamos los dos en ambos turnos. Una secretaria contable que viene solamente por la tarde. Una secretaria docente que viene solamente por la mañana. Tres auxiliares de dirección con función en preceptoría, dos de esos preceptores vienen por la mañana, también hay una preceptora que cumple función en la biblioteca en el turno mañana. Tenemos otro preceptor que cumple función a la tarde. Un ayudante de clases prácticas. Sesenta y ocho docentes, entre los cuales cuatro son de Educación Física, dos varones y dos mujeres.

Pregunta: *¿Quién cumple la función de mantenimiento del establecimiento?*

Directora: No contamos con personal de mantenimiento, sí tenemos madres que colaboran en ambos turnos. Nosotros les abastecemos de los elementos necesarios para mantener la higiene.

Pregunta: *¿Tienen Comisión de Cooperadora? ¿Cómo funciona?*

Directora: “Sí tenemos. Es una Comisión que se renueva anualmente a través de una asamblea. Tiene personería jurídica, cuenta con todo lo legal. Está conformado por docentes, no docentes, vecinos del barrio, padres, madres. Yo como Directora actúo como asesora. Además, tiene veedor externo. Cuenta con un presidente, secretario, tesoreros, vocales. Todos ellos actúan voluntariamente. Se reúnen dos veces por trimestre o cuando hay temas urgentes que tratar, ellos siempre están colaborando. Organizan beneficios para recaudar fondos que permiten mantener aspectos administrativos, de mantenimiento de la escuela, compra de elementos para limpieza”.

Pregunta: *¿Cuentan con equipo de apoyo interdisciplinario en la escuela?*

Directora: “No tenemos ningún equipo interdisciplinario, pero si contamos con la asistencia de apoyo del equipo del SeTIC (Secretaría Técnica Interdisciplinaria Central) integrado por médicos, psicólogos, kinesiólogos, psicopedagogos, asistentes sociales,

profesores en Ciencias de la Educación que depende el Ministerio de cultura y Educación y tiene sede en algunas escuelas. Siempre colaboran con nosotros, cuando recurrimos a ellos”.

Pregunta: *¿Cuáles son los trabajos de proyección comunitaria que realizan en la escuela?*

Directora: “Las acciones de proyección comunitarias las hacemos con la Capilla del Barrio que se llama “Sagrado Corazón de Jesús”. Allí se dictan clases de catecismo los días sábado y hay misa los domingos por la tarde, donde asisten algunos de nuestros estudiantes y vecinos. También ellos a veces vienen a dar charlas espirituales en la escuela. La Casa de la Solidaridad y la Sala de primeros auxilios, también están cerca. Con la Casa de la Solidaridad tenemos buena relación. Ellos vienen a dar charlas sobre el cuidado a los abuelos; porque el maltrato a los abuelos es un tema interesante que siempre debe ser abordado. Nosotros también los visitamos a ellos. Con la Sala de primeros auxilios la relación también es interesante, ellos vienen a dar charlas sobre educación sexual integral, enfermedades de transmisión sexual. Nuestros alumnos/as y sus familias asisten a este lugar en caso de necesidad siempre son atendidos, es lo más inmediato que hay en el barrio en cuanto a atención primaria. Estas tres organizaciones están aquí, muy cerca de la Escuela, la rodean prácticamente. Otros que colaboran siempre con nosotros son los comercios del barrio. Lo hacen donando premios para los eventos que organizamos como por ejemplo la elección de reina. También nos organizamos para hacer colaboraciones en casos especiales, como está ocurriendo ahora con las inundaciones, en estos casos docentes y alumnos juntamos ropas usadas, abrigos y acercamos a las familias más necesitadas, muchas de ellas son nuestros propios alumnos. También se puede destacar las visitas que hacen nuestros alumnos del Sexto año tanto a la Universidad de la Cuenca del Plata como a la U.Na.F., para conocer la oferta académica. Además, recibimos estudiantes que están realizando sus prácticas profesionales en diferentes Institutos Terciarios de la ciudad y que reciben las orientaciones y acompañamiento de los docentes que aquí trabajan”.

Pregunta: *¿Qué orientación tiene el Ciclo Orientado?*

Directora: “El Ciclo Orientado tiene actualmente la modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones. Pero la modalidad está en proceso de modificación. Hicimos una convocatoria a los vecinos, familias, ex alumnos y los docentes para proponer el cambio

de modalidad. Con el aporte de todos se llegó a un acuerdo de cambiar por la de Modalidad de Economía y Administración de las Organizaciones y se hicieron todos los trámites al Ministerio de Cultura y Educación, pero aún no tenemos respuestas.

Pregunta: ¿Cómo funciona la copa de leche?

Directora: “Desde hace alrededor de tres años contamos con copa de leche para todos los estudiantes que desean hacer uso de este servicio. Tienen a la mañana y a la tarde en el horario del recreo. Está a disposición de los alumnos todo el año, son ellos los que libremente se acercan a consumir en el lugar que disponemos para tal fin. Lo hacen casi todos los alumnos/as. Lo que se les ofrece es variado, mate cocido, café con leche, chocolate, pan”.

Pregunta: ¿Cómo considera el nivel socio económico y cultural de las familias de los estudiantes?

Directora: “Tenemos de todo. Pero mayormente está constituido por familias numerosas, de varios hermanos, generalmente ensambladas. Se puede decir que en cuanto a lo laboral si bien hay profesiones de todo tipo, algunos trabajan en el Estado Provincial, predomina el trabajo informal, no permanente, temporarios, como ser changarines, algunos prestan servicios en cooperativas tercerizadas que no aportan beneficios sociales. Tenemos muchos alumnos que no conocen el centro de la ciudad, y eso que estamos cerca. Es un gran problema para muchos llegar hasta el centro de la ciudad, y eso repercute en todo”.

Pregunta: ¿Qué consideraciones puede hacer sobre los procesos de enseñanza de los profesores de Educación Física?

Directora: “Los profesores de Educación Física de esta escuela, son responsables en el cumplimiento de sus funciones, siempre están presentes y dispuestos a colaborar y me llama mucho la atención, la particular forma en que están organizados, sobre todo para que los estudiantes puedan circular según el deporte que quieren practicar y con qué profesor desean hacerlo, eso nunca había visto en las escuelas donde había trabajado antes, ni cuando yo estudiaba. Es novedoso y lo destaco. También, tengo que decir que a los estudiantes les gusta jugar y hacer deportes, eso significa que, a los profesores, también les gusta lo que hacen.

Educación Física, es importante en la escuela porque tiene que ver con el cuidado del cuerpo de nuestros estudiantes”.

Observación: Durante las entrevistas, pude notar en la señora Directora, tranquilidad, trato amable y disposición a darme la información que solicitaba. Su forma de hablar era pausada y no interrumpió en ningún momento nuestras conversaciones, las veces que me recibió en la Dirección de la escuela.

Anexo N° 12. Entrevista a la Directora de la E.P.E.S. N° 30

La entrevista a la Directora se realizó en tiempos de pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio y fue posible realizarla en el establecimiento educativo, en un encuentro cara a cara, con los protocolos sanitarios establecidos.

Pregunta: ¿En qué fecha se creó la escuela?

Directora: “Se creó el 17 de Abril del año 1.985 y empezó a funcionar en la Escuela de Educación Primaria N° 136, la que está pasando la calle. Allí se estuvo hasta que salieron los primeros egresados y en el año 1.993 se inauguró lo que en un principio fue nuestra escuela. Ésta que tenemos actualmente es después de la refacción por ampliación que se hizo entre los años 2.008 y 2.010. Había surgido como una necesidad de la comunidad, porque al conformarse el barrio Eva Perón, debido a la cantidad de niños y adolescentes que había en este sector de la ciudad, se debieron construir escuelas en donde poder estudiar, porque este barrio en ese momento tenía pocas posibilidades de accesos desde y hacia la ciudad y la zona crecía rápidamente. Hoy se puede llegar bastante rápido por tres lugares que tienen asfalto”.

Pregunta: ¿Con cuántos turnos cuenta la escuela y cuál es el horario de funcionamiento?

Directora: “Esta escuela funciona desde el año 1.993 en tres turnos de atención. En un primer momento los turnos fueron el de la mañana, la tarde y la noche, porque había una franja de personas adultas que necesitaban estudiar luego de sus jornadas laborales y el único horario posible fue después de las dieciocho treinta y hasta las veintitrés horas. Luego la matrícula en el turno de la noche disminuyó considerablemente y aumentó en los turnos mañana y tarde, a medida que el barrio fue creciendo y se instalaron otros conglomerados. Es allí, que las familias solicitaron a las autoridades que los estudiantes, debido a que eran en su mayoría adolescentes y jóvenes, puedan venir a la escuela en horarios diurnos. A partir de ese acuerdo de la comunidad educativa es que funcionan los turnos mañana, intermedio y tarde. El de la mañana funciona desde las siete y treinta horas, hasta las once horas y diez minutos. El intermedio desde las once horas y veinte minutos, hasta las quince horas y el de la tarde desde las quince horas y diez minutos, hasta las dieciocho horas y veinte minutos.

Pregunta: *¿Con cuántas secciones o cursos cuenta cada turno? ¿Cuál es la orientación que ofrecen y cuántos estudiantes están inscriptos actualmente?*

Directora: “Contamos con doce cursos en cada turno. En el turno mañana asisten los estudiantes de cuatro Cuarto años, cuatro Quinto años y cuatro Sexto años, dos de cada curso se corresponden con las orientaciones que ofrece la escuela. En el turno intermedio asisten los de dos Cuarto años, dos Quinto años y dos Sexto años, también uno de ambas orientaciones. Además, seis cursos de Tercer año. En el turno de la tarde concurren los de seis cursos de Primer año y seis cursos de Segundo año. Las orientaciones que ofrece la escuela a los estudiantes del Ciclo Orientado es el de Economía y Gestión de las Organizaciones y el de Humanidades y Ciencias Sociales. Actualmente tenemos una matrícula de mil ciento sesenta y tres estudiantes en los tres turnos.

Pregunta: *¿Cuál es el radio de cobertura de la escuela?*

Directora: “Los estudiantes que asisten a nuestra escuela provienen mayormente del mismo barrio donde estamos ubicados, que es el barrio Eva Perón y del Simón Bolívar. También asisten desde los barrios Juan Domingo Perón, 8 de Abril, 1° de Mayo, Antenor Gaúna, República Argentina I y II, Urbanización Dr. Maradona, Stella Maris, Las Orquídeas y Lote 111. Algunos de estos barrios conforman el Circuito N° 5 y son próximos al barrio de la escuela, otros como el Lote 111, están muy alejados. Pero los estudiantes que vienen de ese lugar, es porque sus familias se han cambiado de domicilio y como siempre vinieron a esta escuela, lo siguen haciendo”.

Pregunta: *¿Y los profesores de dónde provienen?*

Directora: “Vienen de diferentes barrios, algunos del mismo barrio de la escuela y otros de algunos del Circuito Cinco, otros vienen del barrio centro, Liborsi, Villa del Carmen, San Francisco, entre otros, pero tenemos bastante diversidad. La gran mayoría de ellos, se traslada en motocicletas y autos, solo algunos lo hacen en transporte urbano.

Pregunta: *¿Cómo está constituida la planta funcional de la escuela?*

Directora: “En cuanto al plantel de docentes tenemos una Directora, cuya función la cumpla yo, y un Vicedirector, los que rotamos en los tres turnos. Aunque yo estoy casi permanentemente, porque vivo en el barrio de la escuela. También contamos con ochenta y seis docentes de diferentes disciplinas pedagógicas, entre ellos, siete son profesores de Educación Física, todos del género masculino. Una secretaria docente, una contable, cuatro auxiliares de dirección, ocho preceptores distribuidos en diferentes turnos, un bibliotecario que viene en un solo turno, una orientadora escolar, tres personales de servicios generales, los que mantienen la higiene del lugar. Entre todos, hay personas que cuentan con diferentes situaciones de revistas entre titulares, interinos y suplentes. Además, tenemos en funcionamiento el Centro de Estudiantes, el que participa de la organización de eventos escolares, actuaciones con otros centros y de encuentros organizados por ellos, estos eventos generalmente son de orden deportivo y cultural. También, asisten dos madres que colaboran con la copa de leche. Sin embargo, no contamos con Comisión de Cooperadora.

Pregunta: *¿Cómo funciona la copa de leche?*

Directora: “La escuela no cuenta con personal para esta tarea específica, pero dos madres asisten a colaborar con la copa de leche, la que se sirve en los tres turnos. Ahora que estamos en época de pandemia por el COVID-19, continuamos con esta asistencia para garantizar el servicio tanto a los alumnos como a sus familias. Actualmente, hay alrededor de sesenta familias que vienen todos los días de las semanas a retirar la copa de leche”.

Pregunta: *¿Cuentan con equipo de apoyo interdisciplinario en la escuela?*

Directora: “Sí, contamos con el apoyo de un equipo de docentes de Educación Especial, el que funciona en la institución y cuyos integrantes provienen de una de las escuelas especiales de la ciudad. Ellas asisten en la orientación de construcciones de estrategias pedagógicas singulares a profesores que tienen en las aulas a estudiantes ciegos y disminuidos visuales, autistas, asperger y con trastornos del aprendizaje, cuando los docentes lo solicitan. Constituyen un gran aporte para la comunidad educativa, porque en el contexto que estamos existe gran variedad de estudiantes con dificultades de aprendizajes, que necesitan ser atendidos en forma personal. También cuando necesitamos, solicitamos la asistencia del Equipo Técnico del Ministerio de Educación, quienes siempre nos ayudan, cuando les solicitamos colaboración, en casos muy particulares”.

Pregunta: *¿Cómo considera el nivel socio económico y cultural de las familias de los estudiantes?*

Directora: “Muchos de nuestros alumnos son muy pobres, de bajos recursos económicos por lo que les cuesta acceder a los bienes y servicios. Algunos de ellos viven con los abuelos, en familias ensambladas y con padres ausentes y eso influye en los modos de ser y en el rendimiento escolar. Entre las profesiones de los padres y madres algunos son profesionales, empleados municipales, de la administración pública provincial, empleados de comercios, trabajadores independientes, amas de casas, empleadas domésticas y “mayormente” changarines, los que no están cubiertos socialmente. Además, mientras los adultos de las familias salen a trabajar, los estudiantes cuidan a los hermanos más pequeños y muchas veces están sin control en las tareas escolares.

Pregunta: *¿Cuáles son las organizaciones sociales y cómo interactúan con ellos comunitariamente?*

Directora: “En cuanto a las organizaciones sociales que conforman el barrio de la escuela y con quienes interactuamos permanentemente, se pueden mencionar a la escuela de Educación Inicial y de Educación Primaria, que están ubicadas pasando una de las calles. De esa escuela primaria, provienen la mayor cantidad de estudiantes que ingresan a Primer año. También, contamos con una Comisaría de la policía de Formosa, cuyo personal controla la seguridad de los estudiantes en los horarios de ingreso y egreso en cada turno, además, ellos participan de actos conmemorativos y eventos institucionales que hacemos. Hay una sucursal del banco de la provincia de Formosa. Una Iglesia de la religión católica, de Testigo de Jehová y Evangélicas, donde asisten algunos de los estudiantes y sus familias, porque en la escuela hay diversidad de creencias y cultos. Una Casa de la Solidaridad que depende del Instituto de Pensiones Sociales de la provincia de Formosa, donde asisten personas de la tercera edad y con quienes los alumnos comparten actuaciones del coro musical de la escuela y otros eventos organizados por los abuelos, a los que son invitados los estudiantes, sobre todo los días patrios. Un Hospital Distrital, que funciona las veinticuatro horas del día con médicos en todas las especialidades de la salud, y donde asisten las familias del barrio y los estudiantes para obtener los certificados de aptitud física. Además, a solicitud de la escuela, los médicos y auxiliares, vienen para dar charlas a los estudiantes sobre prevención del embarazo juvenil, higiene, adicciones, enfermedades infectocontagiosas y violencia.

También, está el Instituto Pedagógico Provincial, donde trabajan los equipos técnicos del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia, quienes ofrecen asistencia y acompañamiento pedagógico a la escuela, cuando lo solicitamos. Dos clubes deportivos de fútbol donde asisten algunos de nuestros estudiantes. Asimismo, el barrio cuenta con un anexo de la Municipalidad de la ciudad, uno de Recursos y Energía Formosa S.A, de Agua Potable, servicio de cable visión y negocios de variados rubros.

Pregunta: ¿Qué consideraciones puede hacer sobre los procesos de enseñanza de los profesores de Educación Física?

Directora: “Los profesores de Educación Física que trabajan en la escuela son siete y todos varones. Considero que en la escuela hay una idea de que los profesores de Educación Física trabajan aislados de los otros docentes. Los profesores de esta escuela en particular, trabajan en varias instituciones de la ciudad y el esfuerzo que realizan para trasladarse de un lugar a otro, hace que el trabajo de ellos se diluya por ausencia de concentración de las horas de cátedra en un solo lugar, esto les pasa también a otros docentes, pero tienen otra actitud en la comunicación. Considero que la actividad física es muy importante, porque genera actitud positiva y debe acompañar a las personas durante toda la vida, ya que tiene que ver con el cuidado personal, en cuanto a la alimentación, la salud y el aspecto social que tienen los deportes”.

Observación: Durante la entrevista, pude notar en ella, cierta disposición, amabilidad y accesibilidad para facilitar la información, pero constantemente era interrumpida por el personal administrativo y docente que estaba presente en ese momento en la escuela, lo que me parecía que conformaba la naturaleza de la comunicación que allí se establece.

Anexo N° 13. Entrevista a la Directora de la escuela N° 67

La entrevista a la Directora se realizó en tiempos de pandemia por el COVID-19, cuarentena y distanciamiento social obligatorio. Fue un encuentro cara a cara, en el establecimiento educativo, respetando el protocolo sanitario establecido. Sus expresiones fueron las que a continuación se describen.

Pregunta: *¿En qué fecha se creó la escuela?*

Directora: “Se creó el 3 de marzo del año 2.002 por Resolución N° 2.333 y empezó a funcionar en la Escuela de Educación Primaria N° 58, donde actualmente continuamos como Sede Central. Porque debido al aumento considerable de la matrícula, estamos funcionando con dos anexos desde el año 2008. El N° 1, funciona en otra escuela de Educación Primaria y el anexo N° 2 en el Centro de Educación Superior de Educación Permanente N° 65. Los que también están en el centro de la ciudad. La escuela surge como una necesidad de las familias cuyos hijos al egresar de la escuela primaria necesitan continuar sus estudios en una escuela de Educación Secundaria ubicadas en este sector”.

Pregunta: *¿Con cuántos turnos cuenta la escuela y cuál es el horario de funcionamiento?*

Directora: “Esta escuela funciona desde su creación con dos turnos en la Sede Central. En el turno de la mañana, entramos a las siete horas y treinta minutos y salimos a las doce treinta horas; mientras que en el turno de la tarde, ingresamos a las trece horas y treinta minutos y la salida es a las dieciocho horas y treinta minutos. El anexo N° 1, funciona únicamente en el turno de la tarde, en el mismo horario que la Sede Central y allí asisten un curso de cada año del Ciclo Básico y un Cuarto año del Ciclo Orientado. Mientras que El Anexo N° 2, funciona únicamente en el turno de la mañana, también en el mismo horario que en la Sede Central y allí asisten un curso de Segundo año del Ciclo Básico y un Curso de Quinto y Sexto año. Es bastante complejo entender nuestro funcionamiento, pero al no tener edificio propio, vamos solucionando los problemas de organización que se van presentando. Esto surge por el aumento de la matrícula y la poca capacidad que tenemos en la Sede Central, de albergar a todos los estudiantes”.

Pregunta: *¿Con cuántas secciones o cursos cuenta cada turno? ¿Cuál es la orientación que ofrecen? ¿Cuántos estudiantes están inscriptos actualmente?*

Directora: “Los de los Anexos N° 1 y 2 ya te dije los cursos que tenemos. En cuanto a la Sede Central, contamos con doce cursos en cada turno. En el turno mañana asisten los estudiantes de Primer año hasta Sexto año de las primeras y segunda división y en el turno de la tarde los de tercera y cuarta división. La escuela ofrece en el Ciclo Orientado dos orientaciones, en el turno de la mañana el de Ciencias Naturales y en el de la tarde Humanidades y Ciencias Sociales. Actualmente contamos en la Sede Central con seiscientos treinta y tres estudiantes. En el anexo N° 1, con doscientos cuarenta y dos alumnos y en el anexo N° 2 con noventa y tres estudiantes”.

Pregunta: *¿Cuál es el radio de cobertura de la escuela?*

Directora: “Los estudiantes que asisten a nuestra escuela, provienen en mayor cantidad de otros barrios, diferentes al que está ubicada la escuela y eso se debe porque hay un alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que ya hicieron la escuela primaria en escuelas del centro de la ciudad. Lo que ocurre, es que muchas familias que trabajan en la administración pública, traen a sus hijos/hijas con ellos cuando vienen a trabajar y los retiran cuando terminan la jornada. Algunos vienen del barrio San Martín, Independencia, Don Bosco, San José Obrero, Villa del Rosario, Villa del Carmen, Nueva Formosa, y hasta de Alberdi, República del Paraguay. Es bastante mezclada la cobertura”.

Pregunta: *¿Y los profesores de dónde provienen?*

Directora: “Vienen de diferentes barrios, algunos del mismo barrio de la escuela y tenemos hasta de Alberdi, Paraguay. Ellos son argentinos que viven allá. En este momento de la pandemia, ellos se ocupan de hacer la apoyatura virtual a nuestros alumnos que viven ahí”.

Pregunta: *¿Cómo está constituida la planta funcional de la escuela?*

Directora: “En cuanto al plantel de docentes tenemos una Directora, función que la cumpla yo desde el año pasado en ambos turnos. También contamos con dos Coordinadoras, que cumplen funciones una en cada Anexo, por lo que estamos en contacto permanente, pero

actualmente está cumpliendo su función una sola, porque la otra se acogió al beneficio de la jubilación y su cargo aún no fue cubierto. También tenemos, en el turno de la mañana, un secretario docente, un secretario contable y tres preceptores. En el turno de la tarde viene un auxiliar de dirección y también dos preceptores. Los docentes de ambos turnos son sesenta y ocho y corresponde a las distintas disciplinas pedagógicas, entre ellos cuatro son de Educación Física, tres varones y una mujer. No contamos con bibliotecario, por lo que este aspecto está descuidado en la escuela, pero estamos organizando una sala para que empiece a funcionar cuando volvamos a la presencialidad. Tampoco contamos con Comisión de Cooperadora ni personal de servicio y mantenimiento designados, por lo que la higiene lo conservamos con la colaboración de artículos que aportan las familias y dos padres por turnos que colaboran con la limpieza, además, los profesores que dan sus clases en el último horario de cada turno, junto con sus alumnos, dejan en condiciones las aulas para cada jornada. No es lo conveniente, pero esa es la organización que tenemos. Sí contamos con un centro de estudiantes que participa en la organización de los eventos escolares y también los deportivos, siempre son activos en la colaboración con la escuela.

Pregunta: *¿Cómo funciona la copa de leche?*

Directora: “La escuela no cuenta con personal para esta tarea, pero dos madres y dos padres asisten a colaborar con la copa de leche. El servicio en momentos de presencialidad, se da en los cursos. Un alumno de cada curso se encarga de distribuirlo, pero no todos consumen. En este momento de pandemia, no estamos ofreciendo ese servicio como lo hacíamos durante la presencialidad, pero las familias que lo necesitan, pasan por la escuela y los Anexos, para retirar el kit que tenemos para ellos. Muchos lo hacen, por lo que se está cumpliendo con esa posibilidad”.

Pregunta: *¿Cuentan con equipo de apoyo interdisciplinario en la escuela?*

Directora: “Equipo interdisciplinario propio no tenemos en la escuela, pero sí contamos con el apoyo, cuando necesitamos, del Equipo Técnico del Ministerio de Educación, quienes siempre nos ayudan, cuando les solicitamos colaboración. Ellos vienen, estudian los casos y luego programan el tipo de asistencia que se le debe dar al que necesita particularmente”.

Pregunta: *¿Cómo considera el nivel socio económico y cultural de las familias de los estudiantes?*

Directora: “En general nuestros estudiantes y sus familias son de condición económica precaria. Hay aproximadamente un cuarenta por ciento de las familias que acceden a planes sociales del gobierno nacional y provincial, empleadas domésticas, changarines, empleados de la construcción. También hay otra franja que trabajan en relación de dependencia, como ser los empleados de la administración pública, empleados de comercios, docentes, en las Fuerzas Armadas nacional y provincial. Además, hay estudiantes que viven integrando familias ensambladas, a cargo de abuelos, tíos y madres solteras. Todas estas situaciones que te comento influyen en la enseñanza y tienen que ver con cómo son los chicos”.

Pregunta: *¿Cuáles son las organizaciones sociales y cómo interactúan con ellos comunitariamente?*

Directora: “Interactuamos con las escuelas primarias del centro de la ciudad. Los alumnos del último año de las escuelas vienen a visitar y conocer nuestra escuela. Con el Hospital de la Madre y el Niño, haciendo donaciones de ropas usadas y alimentos que los profesores y estudiantes juntan. Con el Equipo Interdisciplinario del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia, de quienes nuestros estudiantes reciben información a través de encuentros programados sobre adicciones, violencias, educación sexual, entre otros. También lo hacemos con la Subsecretaría de Empleo, y las Fuerzas Armadas con propósitos de recibir información sobre posibilidades laborales y vocación de servicio, porque hay alumnos que no desean o no tienen la posibilidad de continuar estudiando y prefieren buscar una salida laboral. Además, están las interacciones comunicativas que establecemos con la Universidad Nacional de Formosa, la de la Cuenca del Plata y con los Institutos Superiores de la ciudad para que los estudiantes conozcan las carreras que allí se ofrecen, este año por la pandemia lo estamos haciendo a través de la aplicación Zoom”.

Pregunta: *¿Qué consideraciones puede hacer sobre los procesos de enseñanza de los profesores de Educación Física?*

Directora: “El área de Educación Física es uno de los pilares de la institución. Contamos con profesores muy comprometidos. Están siempre acompañando a los estudiantes en los diferentes eventos, tanto deportivos como culturales que se realizan en la escuela y fuera de ella. También son atentos, en el sentido colaborativo cuando la escuela propone acciones sociales y educativas. Educación Física, es muy importante para los chicos y chicas porque les permite trabajar en forma activa con su propio cuerpo y les permite conocer las posibilidades y limitaciones personales, además, a ser respetuosos entre ellos cuando juegan y hacen deportes y eso tiene que ver con la vida”.

Observación: Durante la entrevista, que pude realizar a la Directora, noté en ella disposición para facilitar la información, como así también atenta, para coordinar mi visita acompañado por el profesor Brian, a la escuela de Educación Primaria, donde está el polideportivo.

CUARTO APARTADO: CUADRO SÍNTESIS DE VOLCADO DE INFERENCIAS Y CONCLUSIONES

Anexo N° 14. Categorías de análisis, inferencias y conclusiones

Cuadro de volcado de inferencias y conclusiones parciales

Aquí se presentan las categorías de análisis e inferencias en forma sintética, las que surgieron del estudio del único Proyecto Educativo Institucional presentado (E.P.E.S. N° 57), de los proyectos curriculares de los cuatro profesores que constituyeron los casos, de las entrevistas a ellos y de las observaciones de clases realizadas al profesor Alan, las que fueron organizadas de acuerdo al orden de presentación de las preguntas de investigación y utilizadas para la construcción de la conclusión final.

Categorías de análisis	Inferencias	Conclusiones
Sociedad	Se caracteriza por su dinámica y cambios permanentes, por su constante transformación y complejidad, lo que la hace incierta e impacta política, social y económicamente en las familias de los y las estudiantes e influye en las prácticas de enseñanza.	Concepción de sociedad proveniente del pensamiento posmoderno
Enseñanza y aprendizaje	Son procesos complejos que contemplan las dimensiones cognitivas, prácticas y socio afectivas de los sujetos. Están atravesadas por procesos comunicativos, políticos, sociales, económicos y tecnológicos.	Subyace una perspectiva epistemológica humanista o reconceptualista con sesgos del pensamiento crítico radical y posmoderno, los que se relacionan con la concepción hermenéutica de la relación entre la teoría y la práctica.
Objetivos	Se evidencia niveles de complejidad crecientes en relación a los años que constituyen cada uno de los Ciclos. En ellos subyace, por un lado, una perspectiva positivista manifestada en términos aplicacionistas, de rendimiento deportivo y de estimulación, y por otro lado, una mirada constructivista relacionada con las interacciones subjetivas y con la búsqueda de alcanzar la mejor versión de cada uno de los y las estudiantes, respetando las propias particularidades y favoreciendo la comunicación y la comprensión.	Se mixturán las concepciones epistemológicas de las ciencias sociales provenientes del pensamiento racionalista y técnico, con el reconceptualista y algunos sesgos del pensamiento crítico radical, los que se relacionan con la concepción empírico analítica y hermenéutica de la relación entre la teoría y la práctica, como así también se relacionan con el paradigma de la Educación Física biológica mecanicista y pedagógico humanista
Contenidos	Responden a las dimensiones cognitivas, prácticas, personales y sociales, los que guardan relación	Se entremezclan concepciones epistemológicas racionalista y técnica con las reconceptualistas de

	con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, propios del campo disciplinar que favorecen el desarrollo de habilidades para la acción en los juegos y deportes desde la perspectiva, tanto de la técnica individual como el desarrollo del pensamiento táctico.	las ciencias sociales, las que se vinculan con la relación empírico analítico y hermenéutico de la relación entre la teoría y la práctica y con los paradigmas de la Educación Física mecanicista y pedagógico humanista.
Sujeto y cuerpo	El sujeto es percibido como una totalidad y singular, en permanente formación y capaz de construir su propio proyecto de vida. La idea de cuerpo, por un lado trasciende lo biológico para incursionar aspectos cognitivos, afectivos y comunicativos, por lo que es entendido como corporeidad o el cuerpo del mundo de la vida. Por otro lado, también se percibe un sujeto y un cuerpo que actúan mecánicamente, que retiene y repite lo que desde lo cognitivo y motriz se le solicita	Se entretene una concepción de sujeto y cuerpo desde el paradigma de la Educación Física pedagógico humanista con el paradigma biológico mecanicista o deportivista.
Juego	El juego es entendido como juego deportivo, lo que significa hacer que se juega a algo parecido a los deportes pero no lo son, porque sus reglas son construidas colaborativamente entre los actores, por lo que son flexibles y se adaptan a las posibilidades de los y las estudiantes. Responden a los sujetos singulares y diversos y permite ajustar la propuesta lúdica con mayor posibilidad en el ámbito escolar.	Subyace a estas prácticas perspectivas provenientes del pensamiento humanista o reconceptualista y crítica radical proveniente de las ciencias sociales, los que se relacionan con el enfoque pedagógico humanista de la Educación Física.
Deporte	Su enseñanza tiene relación con la lógica de las prácticas deportivas llevadas adelante en los clubes y responden a la enseñanza de la estructura formal y funcional de los deportes colectivos, es decir al deporte con reglas institucionalizadas, lo que habilita a la selección de los y las estudiantes con mayor habilidad para competir en los torneos intercolegiales, por lo tanto pone el acento en la técnica, el rendimiento, los gestos y posturas deportivas específicas, los sistemas de juego y el desarrollo del pensamiento táctico individual, grupal y colectivo.	Aquí subyace una concepción epistemológica del deporte desde la perspectiva racionalista y técnica de las ciencias sociales y el paradigma biológico mecanicista o deportivista de la Educación Física
Acción motora	Se expresa como una manifestación externa de la conducta del sujeto que implica procesos cognitivos, socio afectivos y comunicativos propios de los juego y del deporte.	Subyace una mixtura de la concepción humanista o reconceptualista y crítica de las ciencias sociales, que tienen relación con el enfoque pedagógico

	Esta manifestación motora y social es acompañada por otros tipos de acciones, las que se perciben en repeticiones continuas de movimientos para la incorporación técnica de posturas específicas y gestos a la memoria motriz de los y las estudiantes	humanista de la Educación Física y una concepción racionalista y técnica que se relaciona con el enfoque biológico mecanicista de la Educación Física.
Evaluación	Es concebida como un proceso que forma parte del complejo arte de enseñar y que se expresa en términos de tipo de evaluación continua, criterios e indicadores que se refieren a aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales; instrumentos que contemplan habilidades motoras, de escritura y oralidad. Sin embargo, también se perciben criterios que tienden a priorizar la técnica, las posturas específicas y el rendimiento físico.	Conviven mixturas del pensamiento reconceptualista y crítico radical, el que se relaciona con el paradigma pedagógico humanista de la Educación Física y el pensamiento racionalista y técnico, el que se vincula con el paradigma biológico mecanicista o deportivista de la Educación Física.
Estilos de intervención docente	En los cuatro casos existen semejanzas y diferencias en los estilos de intervención docente en los momentos de inicio y desarrollo de la clase, pues ellos utilizan el estilo de mando directo o reproducción de modelos, pero solamente Alan hace uso del estilo de descubrimiento guiado. También coinciden en el momento del cierre de la clase en el uso del estilo de resolución de problemas para resolver situaciones relacionadas con el pensamiento táctico individual, grupal y colectivo durante los partidos. Como así también en situaciones de posición y contraposición en ataque y defensa. Los estilos de intervención están atravesados por el dispositivo de la observación y el diálogo.	Se entretajan el pensamiento racionalista y técnico de las ciencias sociales, la concepción empírica analítica de la relación entre la teoría y la práctica y el paradigma biológico mecanicista de la Educación Física con el pensamiento reconceptualista de las ciencias sociales, la concepción hermenéutica de la relación entre la teoría y la práctica y el paradigma pedagógico humanista de la Educación Física
Discurso	Se percibe desde la perspectiva lingüística y pedagógica. El primero cuando los docentes que constituyen los diferentes casos se comunican desde el lenguaje, el cuerpo y los gestos para incentivar a los y las estudiantes en la ejecución técnica de los ejercicios. Además, en el caso de Alan, en las valoraciones verbales, en los golpes de palmas, en las posturas corporales, los que le dan sentido a lo que los estudiantes realizan. La perspectiva pedagógica se organiza a través de la explicación y el diálogo. En cuanto a la	En el discurso se ensambla el paradigma biológico mecanicista de la Educación Física, el que tiene relación con la concepción empírica analítica de la relación entre la teoría y la práctica, con el paradigma pedagógico humanista de la Educación Física, el que se relaciona con la línea de pensamiento reconceptualista y crítico radical de las ciencias sociales.

	<p>explicación, Alan y Diana se asemejan cuando justifican la demostración de los ejercicios, los músculos que intervienen y la influencia en el funcionamiento orgánico. También Alan, Carlos, Brian y Diana demuestran y justifican la importancia de las buenas posturas específicas y el buen uso de los gestos deportivos en los partidos. En cuanto al diálogo, este surge cuando se analiza situaciones particulares relacionadas con los sistemas de juegos, situaciones de acción y contraposición en defensa y ataque, situaciones relacionadas con el pensamiento táctico individual y colectivo, en el uso del reglamento, los comportamientos personales y grupales.</p>	
Matriz profesional	<p>Se nota en las prácticas de enseñanza de los deportes escolares en los cuatro profesores, la influencia de las experiencias en las prácticas de formación inicial y las sistemáticas o no realizadas en los clubes deportivos, las que guardan relación con la enseñanza de la técnica de los gestos deportivos, posturas corporales específicas y sistemas de juegos, para alcanzar el mejor rendimiento de los y las estudiantes, en los deportes que enseñan: fútbol, hándbol, básquetbol, voleibol.</p>	<p>Sobresale una impronta del paradigma biológico mecanicista o deportivista de la Educación Física, el que guarda relación con el pensamiento racionalista y técnico de las ciencias sociales.</p>
Reflexión	<p>Se puede decir que las prácticas reflexivas antes del inicio de las clases están expresadas en los proyectos curriculares de cada profesor, las que se expresan en términos de fundamentación, justificación, objetivos, selección y organización de las configuraciones de acciones motoras y cognitivas, evaluación, entre otros. También se expresan formas de reflexión en los procesos de análisis para la selección de los deportes a enseñar. Además hay rápidas reflexiones durante las clases para las tomas de decisiones en la acción. Esas reflexiones se hacen presentes en las intervenciones verbales y gestuales de los profesores, para mostrar, corregir, sugerir, orientar, analizar y comparar ejecuciones técnicas y posturas específicas. Asimismo, después de la acción, la reflexión</p>	<p>Subyace con mayor preponderancia el paradigma biológico mecanicista o deportivista de la Educación Física, el que se relaciona con el enfoque racionalista y técnico de las ciencias sociales y la concepción empírica analítica de la relación entre la teoría y la práctica. En menor medida se manifiesta el paradigma pedagógico humanista de la Educación Física, el que se relaciona con el enfoque reconceptualista de las ciencias sociales y la concepción hermenéutica de la relación entre la teoría y la práctica.</p>

	vuelve a manifestarse en forma de análisis cooperativos sobre los comportamientos y uso de las reglas institucionalizadas, como así también sobre los sistemas de juegos.	
Interdisciplinariedad	<p>Existe semejanza entre los cuatro profesores cuando consideran de importancia el trabajo interdisciplinario, como así también en las actuaciones interactivas que llevan adelante hacia adentro del propio campo disciplinar. Además, Carlos, Brian y Diana se asemejan y difieren. La semejanza es percibida porque conforman el Área integrado solamente por Educación Física, lo que en el caso de Carlos dificulta la interacción con otras disciplinas. Sin embargo las experiencias que llevan adelante Brian y Diana difieren con las de Carlos, porque en la organización educativa donde ellos trabajan, se generan espacios de actuaciones interdisciplinarias desde diferentes propuestas institucionales, lo que permite compartir experiencias y conocimientos desde otras perspectivas. En tanto Alan se diferencia de las actuaciones de los casos mencionados, porque integra un Área conformado por otras disciplinas pedagógicas, donde comparten experiencias y conocimientos que favorecen las actuaciones intersubjetivas.</p>	Se entremezclan concepciones empírica analítica y hermenéuticas de la relación entre la teoría y la práctica.

QUINTO APARTADO: REGISTROS FOTOGRÁFICOS

En esta parte se presenta el aspecto externo que conforma el frente de las escuelas, los polideportivos donde actúan los profesores de cada uno de los casos e imágenes de las clases observadas al profesor que constituyó el caso de Alan.

Anexo N° 15. Escenario y polideportivo de la E.P.E.S. N° 57



Frente de la E.P.E.S. N° 57



Polideportivo de la E.P.E.S. N° 57



Enseñanza del deporte en el Ciclo Básico en la E.P.E.S. Nº 57



Enseñanza del deporte en el Ciclo Orientado en la E.P.E.S. Nº 57

Anexo N° 16. Escenario y polideportivo de la E.P.E.S. N° 30



Frete de la E.P.E.S. N° 30



El polideportivo y playón de la E.P.E.S. N° 30

Anexo N° 17. Escenario y polideportivo de la E.P.E.S. N° 67, Sede Central



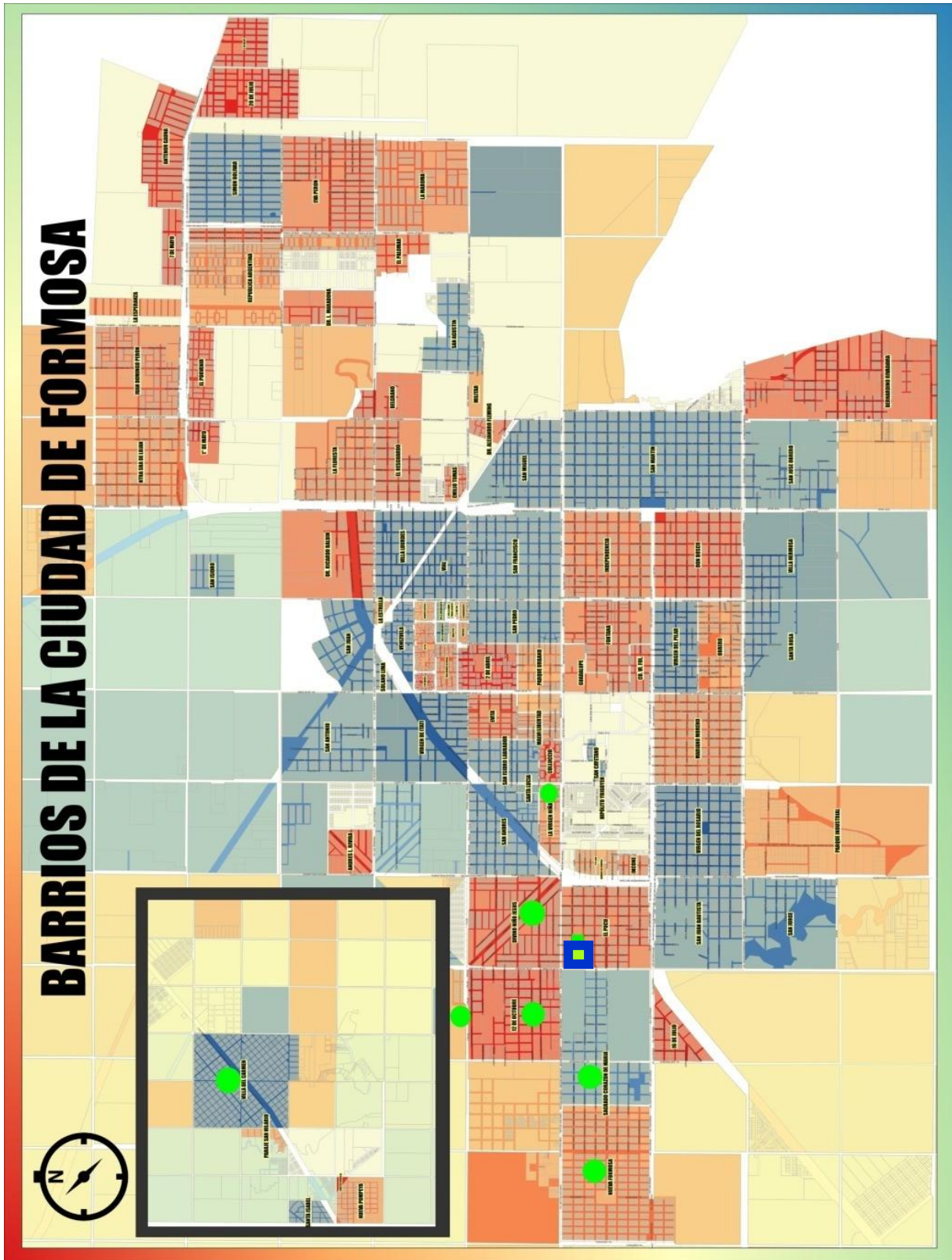
Frente de la E.P.E.S. N° 67, Sede Central



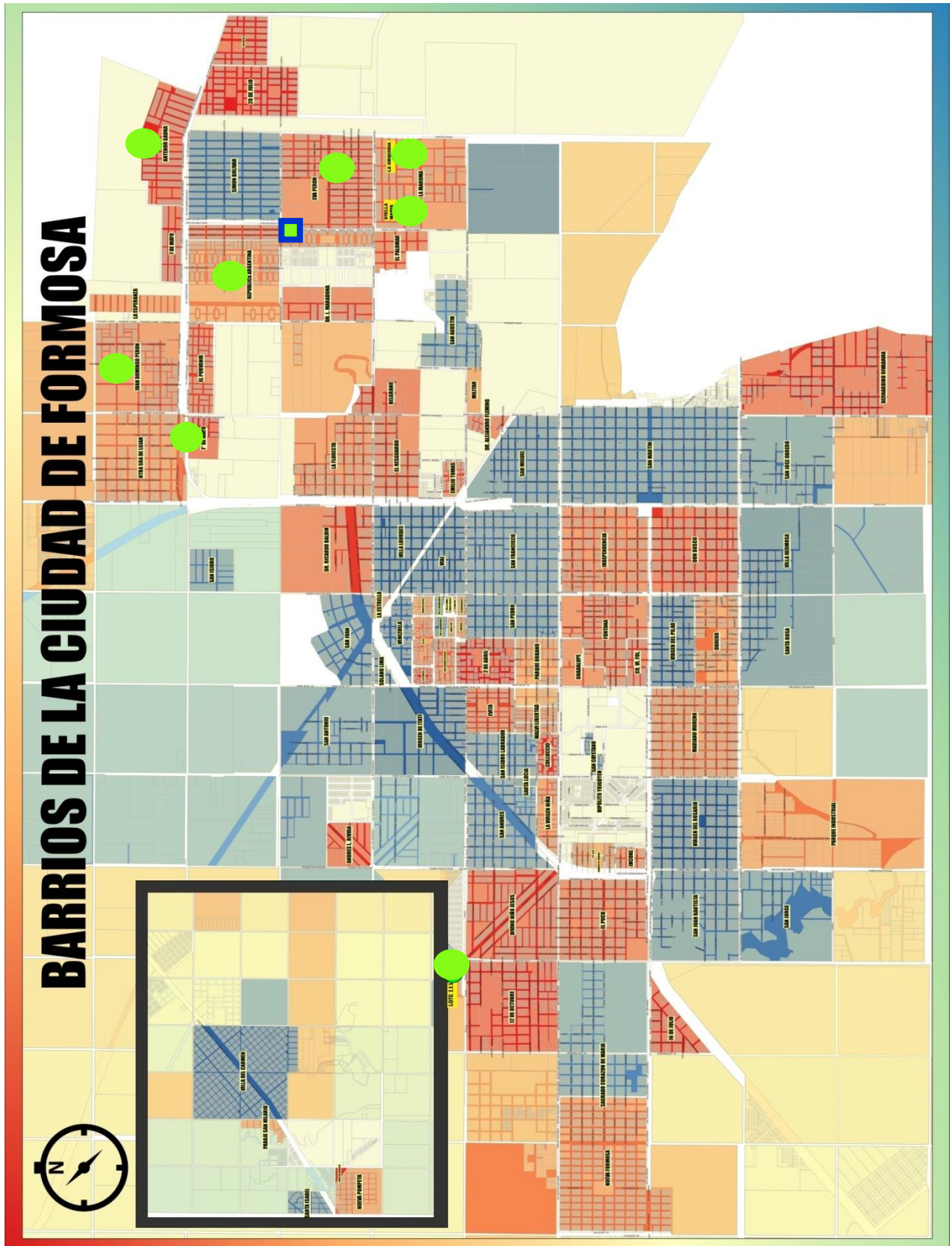
El polideportivo de la escuela donde funciona el anexo N° 1 de la E.P.E.S. N° 67.

SEXTO APARTADO: CARTOGRAFÍA

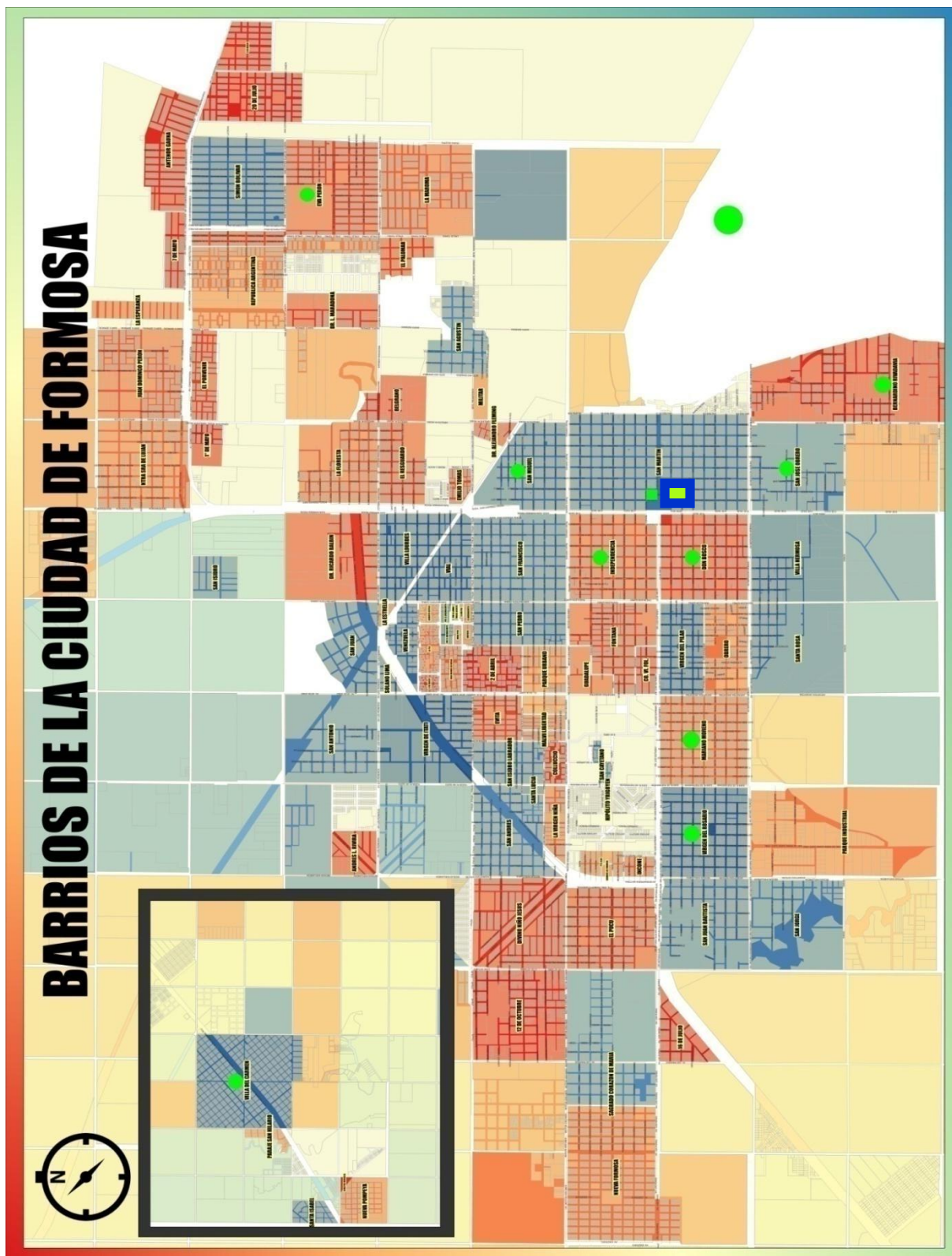
Anexo N° 18. Ubicación de la EPES N° 57 y barrios de procedencia de los estudiantes



Anexo N° 19. Ubicación de la EPES N° 30 y barrios de procedencia de los estudiantes



Anexo N° 20. Ubicación de la EPES N° 67 y barrios de procedencia de los estudiantes



- Ubicación geográfica de la E.P.E.S. N° 67
- Barrios de procedencia de los estudiantes