

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



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



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

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

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

2015

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

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2015 Universidad Nacional de La Plata

Colección Diálogos en Educación Física, 2

ISBN 978-950-34-1248-0

---

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

---



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

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

*Decano*

Dr. Aníbal Viguera

*Vicedecano*

Dr. Mauricio Chama

*Secretario de Asuntos Académicos*

Prof. Hernán Sorgentini

*Secretario de Posgrado*

Dr. Fabio Espósito

*Secretaria de Investigación*

Dra. Susana Ortale

*Secretario de Extensión Universitaria*

Mg. Jerónimo Pinedo

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

*Director colección:*

Oswaldo O. Ron

*Co-Director colección:*

Gabriel A. Cachorro

*Comité Científico:*

Carlos G. Carballo

María Lucía Gayol

Jorge L. Fridman

Raúl H. Gómez

Sandra L. Katz

Carlos A. Parenti

Jorge R. Saraví

Pablo A. Scharagrodsky

# Índice

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

## **Parte 2. De escrituras, temas y planificaciones**

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

## **Parte 3. De palabras y clases**

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

## **Parte 4. De recorridos y encrucijadas**

Capítulo 12 ..... 287

Características y particularidades de la enseñanza  
del deporte en la escuela

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

## **Parte 5. Palabras finales**

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

Oswaldo O. Ron y Jorge L. Fridman

Sobre los autores ..... 339

## Agradecimientos

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



## Prólogo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Carlos A. Parenti (UNLP)*

*Pablo A. Scharagrodsky (UNLP y UNQ)*

*La Plata, 2014.*

# Introducción

***Oswaldo O. Ron, Jorge L. Fridman y equipo***

Este libro es uno de los productos del proyecto de investigación “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza” (11/H573), desarrollado entre los años 2010 y 2013, radicado en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). A su vez, el proyecto se enmarca en el Programa Nacional de Incentivos a Docentes Investigadores<sup>1</sup>, Secretaría de Políticas Universitarias, Subsecretaría de Gestión y Coordinación de PU, Ministerio de Educación de la Nación.

En ese marco desarrollamos intensas actividades relativas a la búsqueda, selección, análisis e interpretación de normativas, documentos, diseños curriculares de nivel<sup>2</sup>, registros de clase, entrevistas, grupos de discusión, sin los cuales no hubiera sido posible lograr este producto. A la vez, la colaboración de los organismos, las instituciones y los profesores fueron claves para recolectar información y registrarla. Los datos aquí presentados son el resultado de un complejo

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los invitamos a la lectura de nuestros escritos.

# Capítulo 1

## De recorridos, preguntas y respuestas

***Oswaldo O. Ron, Jorge L. Fridman,  
Ezequiel P. Cambor y Daniel Zambaglione***

### **Una breve introducción**

La investigación que da lugar a esta producción buscó, por medio del análisis de los discursos y las prácticas de los profesores en Educación Física que enseñan deportes en las instituciones escolares, reconocer las ideas y los conceptos que caracterizan y configuran a los deportes como también sus relaciones con las actividades lúdicas y los juegos; con los ejercicios y las sistematizaciones que ellos requieren y con las técnicas deportivas y las técnicas de movimiento en general, en tanto formas y vinculaciones posibles. Por ello se rastrearon tanto los sentidos y significados que los profesores les otorgan al deporte y a su enseñanza como los principios y lógicas que los sostienen en esas instituciones y prácticas, desde tres dimensiones centrales a las que inicialmente denominamos como “saber deportivo”<sup>1</sup>, “saber enseñar”<sup>2</sup> y “saber institucional”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Esta dimensión la utilizamos para incluir tanto los aspectos reglamentarios, técnicos, tácticos y estratégicos del deporte en cuestión, conocimientos acerca de ese “saber deportivo”, tengan relación o no con su historia de prácticas deportivas. También consideraremos de forma particular las relaciones que el profesor establece y propone con respecto a los juegos, las gimnasias y las actividades en la naturaleza y al aire libre al enseñar el deporte, prácticas también escolares que configuran a la Educación Física.

<sup>2</sup> Refiere fundamentalmente a principios, criterios y formas de enseñanza; fines y valores de las prácticas; condiciones y procesos que conforman la enseñanza; cómo se transmiten y qué sostiene esa forma de enseñanza.

<sup>3</sup> Incluye el análisis del marco político-contextual-institucional; políticas

## **Nuestros primeros pasos**

Podemos decir que en el conjunto de los estudios de los que formamos parte y que desarrollamos hasta ahora se destacan dos etapas: una primera, iniciada en 1994 y que se extendió hasta el 2001, orientada fundamentalmente al tratamiento del problema de la identidad de la Educación Física<sup>4</sup>, abordándolo básicamente en instituciones educativas del ámbito formal (escuelas y centros de formación docente); y una segunda, más reciente, desarrollada con otro equipo de trabajo e iniciada en 2003 y que se extiende hasta 2013, momento de finalización del proyecto “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”. En esta segunda etapa, sostenida también en el interés del tratamiento de la identidad como problema —identidad disciplinar e identidad profesional—, se abordó en particular al deporte (parte constitutiva de la Educación Física), práctica social relevante en nuestra sociedad y cultura. El inicio del segundo momento implicó la incursión o inmersión en lo que llamamos instituciones deportivas (clubes, escuelas deportivas, programas deportivos, etc.), luego de lo cual reingresamos a las instituciones escolares.

## **El recorrido inicial en extenso**

La primera etapa, como ya mencionamos, se desarrolló en el ámbito escolar, espacio en donde la Educación Física argentina se encuentra indudablemente incluida y legitimada como campo de conocimiento (Ron & Lopes de Paiva, 2003) desde hace largo tiempo<sup>5</sup>. Allí

---

del Estado, la legislación vigente, las tradiciones locales respecto del deporte, documentos curriculares, circulares, etc.

<sup>4</sup> Esta etapa abarcó la totalidad de los estudios realizados por el Grupo de Estudios Pedagógicos y Didácticos en Educación Física (GEPDEF), del cual algunos de nosotros formábamos parte como integrantes de equipos de investigación desde 1994. De los proyectos realizados en esa etapa solo en el tercero se abordó —y parcialmente— prácticas en contextos no escolares, al considerar como parte del objeto a los “Torneos Juveniles Bonaerenses” (Programa Provincial de competencias deportivas y culturales, en las que participan equipos constituidos por alumnos del sistema educativo de la provincia en representación de escuelas y de instituciones deportivas).

<sup>5</sup> En Argentina, coincidentemente con lo sucedido en otros países de Latinoamérica como Brasil y Uruguay, la denominación de educación física comienza a utilizarse en las escuelas a partir de 1880.

podimos observarla como disciplina escolar en toda su dimensión (social, política, cultural, educativa, normativa, epistemológica, etc.) aunque nuestro estudio se centró puntualmente en el tratamiento de la identidad.

Las prácticas educativas escolares evidenciaron a la Educación Física como una disciplina visiblemente enclavada en la escuela, integrada a ella y significada desde prácticas corporales propias<sup>6</sup> y específicas (los juegos, las gimnasias, los deportes y las actividades en la naturaleza y al aire libre); también mostraron que parte de su misión en la escuela es cubrir la necesidad de nuestra sociedad de formar ciudadanos que logren el gobierno de su cuerpo, integrando tanto aspectos culturales e intelectuales como corporales. A la vez, esa incursión permitió, en nuestra perspectiva de interpretación, ratificar una identidad escolar elaborada y significada en la vinculación con otras disciplinas escolares.

Con posterioridad, y entendiendo que las demandas sociales —y consecuentemente los desarrollos disciplinares— reclaman a la Educación Física participación en nuevos contextos, y por lo tanto ofrecen y generan nuevos desafíos de intervención, nos propusimos adentrarnos en el estudio de algunas de esas instituciones y prácticas demandantes, iniciando así esto que aquí denominamos como segunda etapa. A esta altura es claro que en estos contextos, contrariamente a lo que sucede en las instituciones educativas escolares, no existe similar grado de legitimación —en el sentido de legitimación otorgada a la Educación Física como disciplina escolar—; no obstante se observa un desarrollo significativo e importante<sup>7</sup> y niveles de reconocimiento no ya incipientes sino más bien consolidados y en continuo crecimiento.

---

<sup>6</sup> En este sentido debe resaltarse que “propio” no implica negación de la “autonomía relativa” de que disponen esas prácticas.

<sup>7</sup> Tanto en centros recreativos o destinados al “tiempo libre” como en gimnasios, clubes o escuelas deportivas, cada vez más se demanda la intervención de profesores en Educación Física. No obstante, en los gimnasios y centros recreativos puede observarse un grado de legitimación diferente al dado en los clubes ya que en el primero de los casos se encuentra pautado legalmente (reglamentado por resoluciones, disposiciones u ordenanzas) mientras que en el caso de los clubes la demanda no se sostiene en reglamentación alguna.

La demanda, el requerimiento, nuevamente aparece relacionado con un saber específico —saber gímnico, saber lúdico o saber deportivo—, aunque al contrario de lo que sucede con la escuela, no estricta ni necesariamente vinculado con un saber que los integre, y por lo tanto quizás más complejo, como es el de la Educación Física.<sup>8</sup> La demanda es hacia el profesional como especialista o mayor conocedor de las gimnasias, de los juegos, de las actividades y propuestas para el tiempo libre y el ocio o los deportes; también en relación a nuevas formas que no necesariamente podrían encuadrarse en esos moldes o formatos contruidos por y desde la Educación Física escolar, aun cuando reflejen características y lógicas cercanas o equivalentes a las mencionadas, e inclusive si sus formas de desarrollo y desenvolvimientos recuperan términos, modos y lenguajes de aquellas (Ron, 2010).

Tomamos como opción la incursión en instituciones deportivas por sobre las gímnicas y lúdicas porque entendimos que en ellas podíamos recuperar sentidos y significados de formas y prácticas corporales socialmente reconocidas en forma inequívoca como deportes que, a su vez, resultan las más significativas de las prácticas corporales en nuestra sociedad y nuestra cultura modernas.<sup>9</sup>

En nuestra perspectiva y convicción, no cabe duda de que la intervención en este tipo de contextos también educativos —en sentido lato— no siempre estuvo relacionada como hoy con saberes disciplinares<sup>10</sup> elaborados y vinculados con las prácticas de inter-

---

<sup>8</sup> En este sentido es necesario aclarar que entendemos a la educación física como una disciplina que contiene e integra a estos saberes –gimnasia, juego, deportes, actividades en el medio natural- de forma diferente a como se han desarrollado cada uno de ellos en su configuración independiente, autónoma, aun cuando esa independencia siempre es, y debe entenderse como relativa.

<sup>9</sup> El desarrollo de los textos mostrará cuán equivocados estábamos con respecto a ese reconocimiento al que referimos como inequívoco.

<sup>10</sup> En Argentina, desde inicios de la década de los 80 se ha registrado una demanda sostenida de profesores en Educación Física tanto en clubes deportivos y recreativos como en gimnasios -claramente parte de los nuevos espacios de intervención y desarrollo profesional- en donde se ha aplicado el conocimiento disciplinar escolar pero, a la vez, se han generado nuevos conocimientos a partir de las nuevas necesidades y relaciones con otros “saberes”

vención producidas en la escuela.<sup>11</sup> Indudablemente esto lleva a una atención especial, en términos de reconocimiento y comprensión del proceso de construcción de identidad, a partir de “lo nuevo” (Schutz, 1974), a lo “desconocido” (Geertz, 1987) para el propio campo y los subcampos<sup>12</sup> que lo constituyen.<sup>13</sup> Este movimiento, generador por muy diferentes razones, implica en sí un potencial objeto de estudio, un potencial problema intelectual y un potencial campo de desarrollo.

### **Cuestión de perspectivas**

Así, el proyecto “La Educación Física y los deportes: las instituciones deportivas en la perspectiva de los actores” 2003-2005, nos permitió abordar de modo particular, por un lado, contextos e instituciones a los que tradicionalmente se los denomina como “contextos no formales” o “instituciones del ámbito no formal”: clubes, centros deportivos, escuelas de iniciación deportiva y gimnasios deportivos. También estudiarlos como espacios sociales y culturales en donde la práctica deportiva actual encuentra gran desarrollo. Por otra parte, y desde ese ingreso, afrontar el tratamiento que en esos espacios se hace del deporte.

No obstante, sin lugar a dudas un aporte por cierto significativo del estudio fue que nos permitió recuperar a las instituciones deportivas desde una perspectiva no considerada hasta ese momento por la Educación Física y por la literatura predominante: la de los propios actores. En ese momento rescatamos a los que considerábamos actores principales —padres, dirigentes, profesores o entrenado-

---

(gestión, política institucional, administración, legislación, etc.).

<sup>11</sup> No obstante, hemos observado que cuando el saber específico requerido -tanto para el caso del deporte cuanto para el de la gimnasia - es acompañado por el saber disciplinar, este es considerado un valor agregado, pues esa relación resignificada potencia el saber gímico o deportivo. La sociedad lo entiende de este modo y también así lo reclama.

<sup>12</sup> En este caso, usamos el término subcampos para referirnos a deporte.

<sup>13</sup> Esto supone la resignificación de lo conocido y constituido, y por lo tanto acomodaciones del conocimiento anterior que implican asignación de nuevos significados a partir de las nuevas relaciones que se establecen entre ellos y con subcampos.

res y jugadores—<sup>14</sup>; sus modos de proceder y funcionar, sus formas de actuar, de decir e intervenir. En otras palabras, recuperamos las “prácticas discursivas y no discursivas”<sup>15</sup> que en ellas se generan y que a ellas ingresan, enmarcándolas desde lógicas de demanda (federaciones, académicos, entidades no gubernamentales, profesionales de la salud, etc.) aunque también como productos resultantes de modos particulares de institucionalización. Asimismo recuperamos tanto sentidos y significados de la organización y dinámicas de funcionamiento como principios y lógicas<sup>16</sup> que configuran a esas instituciones y prácticas, así como los acuerdos tácitos entre la sociedad y ellas, entre los actores que enseñan y quienes aprenden los deportes, y entre las expectativas de los dirigentes y los modos de producción deportivos, entre otros (Bourdieu, 1991).

Como “conclusiones principales” podemos decir que los deportes y las instituciones deportivas están fuertemente infiltrados por las lógicas de actores específicos y diferenciados que los caracterizan y definen social, económica, políticamente y en términos de infraestructura. Por ello, difícilmente dos instituciones tengan las mismas lógicas, dinámicas y prácticas; de hecho, no encontramos dos que fueran iguales. Así, aun cuando las instituciones reciben una fuerte influencia de lo impuesto —en este caso, de la “lógica deportiva” particular— son sus propios actores en tanto sujetos políticos quienes las definen en sus “modos de hacer”, “de pensar” y “de decir” cotidianos. Para la Educación Física y para los profesores, actores políticos que intervienen en ellas, esto constituye un punto fundamental a reconocer y considerar.

No obstante, además de estas “conclusiones principales” también

---

<sup>14</sup> Si bien podemos decir que otros actores podrían ser considerados, en ese momento la recuperación de prácticas en la Educación Física era solo una intención, y más lejana aún era la recuperación desde cualquier perspectiva que no fuera la del investigador-observador. Por ello hoy, quizás, podríamos sumar perspectivas de actores que si bien no parecen ser principales resultan de tal forma a partir de los efectos que su intervención produce: medios de comunicación, empresarios, espectadores, entre otros.

<sup>15</sup> Usamos estas categorías en el sentido en que lo plantea Foucault, M. (1992: 52 - 53).

<sup>16</sup> Entendemos por lógicas a las formas de hacer, de pensar y de decir (Bourdieu, 1991)

se observó que las formas de intervención de los profesores reproducen modelos de enseñanza escolar, sin examinar o explorar las diferencias inherentes al contexto institucional, mostrando significativas limitaciones al momento de responder a las demandas de jugadores y practicantes (Bourdieu, 1985). Vimos que la enseñanza deportiva impartida por profesores en la infancia resulta próxima o estructurante desde y hacia la recreación; en cambio, con los jóvenes la intervención se limita a la aplicación de conocimientos de preparación física (uno de los aspectos correspondientes a lo conocido como “entrenamiento deportivo”; es decir, paradójicamente, no deportivo, si concurrente), provocando en ambos casos un empobrecimiento de la intervención en el sentido técnico específico.<sup>17</sup> Observamos que los “saberes” de entrenadores y profesores en algunos momentos se vinculan y complementan, pero en otros se contraponen —sea desde sus fines, sus formas de organización de la enseñanza, el tiempo destinado a las actividades, etc.— respondiendo, como consecuencia de ello, nuevamente de manera parcial a los requerimientos deportivos e institucionales. Para finalizar, descubrimos que las expectativas y las demandas de los profesores no encuentran correspondencia con lo que las instituciones les asignan o con lo que están dispuestas a otorgarles.

### **Infancia y juventud, dos caras de un mismo problema**

Fue por estos descubrimientos y por la necesidad de ahondar en el análisis que avanzamos en un segundo estudio (“La Educación Física y las instituciones deportivas: la enseñanza de los deportes en la infancia y la juventud”, 2006-2009), centrado puntualmente en las perspectivas de enseñanza de los entrenadores —jugadores, exjugadores, idóneos o padres— y profesores, principales formadores de jugadores y practicantes, y responsables de la transmisión de esa porción de cultura (Geertz, 1987) en las etapas etarias mencionadas.

Nuevamente una particularidad del estudio es que se abordó el problema desde la perspectiva de quienes enseñan —la producción y los estudios en Educación Física se refieren principalmente a quié-

---

<sup>17</sup> Es clarificadora a este respecto la posición de Merand, 1973.

nes y cómo aprenden<sup>18</sup>—, aunque también podemos señalar como peculiaridad que se vinculó de forma concurrente o sincrónica para el tratamiento del problema de la enseñanza deportiva con el “saber enseñar”<sup>19</sup>, el “saber deportivo”<sup>20</sup>, presentes en el estudio anterior, a lo que sumamos el interés por comprender la “lógica deportiva”<sup>21</sup> y profundizar el tratamiento de los contextos de intervención (Ron, 1995).

Aquí hubo descubrimientos de muy diversos órdenes y niveles; a continuación presentamos algunos:

1) Los “saberes” de entrenadores y profesores se pueden relacionar, integrar, y se complementan en las prácticas de intervención concretas, en sus múltiples formas y dinámicas (espacios de práctica, situaciones de traslado o giras, observación de videos, plenarios de debate, entre otros).

2) El conocimiento transmitido no refiere única y exclusivamente a cuestiones específicas del juego, por lo cual se amplían las expectativas de formación y se generan condiciones favorables para la construcción de hábitos duraderos significativos.<sup>22</sup>

3) Contrariamente a lo que imaginábamos como parte de nuestros supuestos iniciales, observamos que la posibilidad de direccionar o focalizar la enseñanza cuando se trabaja con un solo deporte<sup>23</sup> en ab-

---

<sup>18</sup> Esto puede observarse en Meinel & Schnabel, 1987; Famose, 1992; y Le Boulch, 1986.

<sup>19</sup> Una significativa contribución con respecto a la construcción del “saber enseñar” es presentada por Díaz Barriga, 1984. También ofrecen algunos aportes Hernández & Sancho, 1997.

<sup>20</sup> Autores como Meinel & Schnabel, 1987 y Hernández Moreno, 2000, abordan problemas vinculados a este concepto desde la perspectiva fisco-deportiva. En cambio, Famose (1992) y Le Boulch (1986) desde la perspectiva psicomotriz y Giradles & Dallo (1985) desde la pedagógica.

<sup>21</sup> Es interesante el análisis desarrollado por la Prof. Rodríguez, M. (1996).

<sup>22</sup> En este sentido retomamos a Amavet (1967) cuando plantea “...la EF debe dejar enseñanzas que sean útiles y aprovechables durante toda la vida y no en el breve período de uno o más ciclos escolares”.

<sup>23</sup> Las instituciones deportivas, desde su denominación y organización, presentan propuestas de tratamiento deportivo que ayudan a facilitar la comprensión de lo que en ellas se practica. También, desde su estructura y organización permiten, cuando enseñan o se dedican al tratamiento de más de

soluta facilita su enseñanza. A la vez, constatamos que si bien permite focalizar y profundizar el conocimiento, también imprime niveles de sistematización significativos y de alto impacto para el rendimiento, lo que conlleva la complejización de su enseñanza, exigiendo conocimientos también diferentes.

4) Los actores y las instituciones no conforman un “cuadro estático”, una forma en la que solo se requiere la aplicación de conocimientos; la práctica y las dinámicas de la misma demandan múltiples e irrepetibles vinculaciones, conocimientos y dominios disponibles para la situación. Contrariamente a lo que propone la “educación física tradicional”,<sup>24</sup> anticipado en estudios anteriores,<sup>25</sup> la aplicación formal, de manera directa, sin las debidas adecuaciones, resulta insuficiente para garantizar la adquisición o el aprendizaje de los conocimientos que se requieren en cada situación.

5) Descubrimos que las formas de relación con actividades y prácticas lúdicas y de ejercicios o técnicas de movimiento —ambas más presentes de lo que suponíamos inicialmente— con el deporte no parecen ser reproducciones de las formas de relación que se proponen en la escuela; las características y formas de la práctica y del deporte propiamente dicho no presentan demasiados puntos en común ni pa-

---

un deporte, focalizar parte de su sistema y estructura para abordarlos. Solo en algunas de ellas, y en las instancias más iniciales (niveles etarios iniciales, como los niveles infantiles) se presentan deportes -a modo de juegos- desde dominios o requerimientos comunes, por ejemplo juegos con pelota promoviendo el uso de determinados dominios y partes del cuerpo. En cambio, las exigencias de la escuela incluyen el tratamiento de los deportes, la escuela demanda la presentación de deportes, con lo cual obliga a disponer del tiempo de forma muy limitada para cada deporte que presente. Además debe incluir, en ese calendario, el tratamiento de los juegos y la gimnasia.

<sup>24</sup> Insistimos en la idea de que la educación física tradicional no es cualquier educación física, más bien entendemos que es aquella que establece modos de relación lineal o de subordinación con otros campos y subcampos. La “educación física tradicional” plantea una distancia entre las construcciones intelectuales y las que se elaboran en la “educación física del terreno”. No obstante, en nuestra posición las hemos integrado desde el concepto práctica, intentando salvar así esa distancia que no abona a una mejor construcción y articulación disciplinar.

<sup>25</sup> Ron, O., et. al. Proyecto de investigación (2003-2005): “La educación física y los deportes: las instituciones deportivas en la perspectiva de los actores”.

recen ser reiteraciones de lo que se hace en la escuela;<sup>26</sup> los formatos de capacitación y de circulación de la información de las instituciones deportivas (regidas por asociaciones o federaciones) marcan una forma de identidad formativa propia, muy fuerte; los practicantes encuentran maneras de comunicación e intercambio que ellos mismos buscan explícitamente, y a las cuales valoran; así como expresan interés y alegría por practicar deportes y por formar parte de las instituciones deportivas.

6) Los registros de observación logrados sobre sesiones de entrenamiento deportivo muestran —constante y recurrentemente— diversidad en cuanto a formas de enseñar e intervenir; en cambio, los documentos y textos que auxilian a profesores no exhiben ni consideran esas diversidades posibles.<sup>27</sup>

Si bien este detalle puede ser suficientemente explicativo sobre la dimensión de lo descubierto, sintetizamos su significación en dos formas:

1) Las instituciones generan, producen formas, dinámicas y actores que las justifican y sostienen, y en el caso de los deportes hasta podríamos decir que exitosamente, por lo menos al instalarlo como práctica deseada.

2) La Educación Física encuentra en estas instituciones espacios para su desenvolvimiento y desarrollo, aunque también limitaciones para disponer, recurrir o aplicar conocimiento deportivo específico dado que establece relaciones entre los saberes puestos en juego diferentes a las requeridas por los sujetos y las instituciones. Podría decirse que no logra una dialéctica apropiada en la relación cultura institucional-campo de conocimiento.

Todo parecía indicarnos que los datos obtenidos, las interpretaciones realizadas y las conclusiones presentadas resultaban a esa altura suficientes —y representativas— como respuestas a los problemas que nos planteábamos en nuestras búsquedas. No obstante,

---

<sup>26</sup> Podría pensarse que esto corresponde a la enseñanza impartida por profesores pero también se refiere a la que imparten los instructores o idóneos en escuelas que incluyen la enseñanza de los deportes como parte de su oferta de prácticas extracurriculares. Ver, Famose 1992.

<sup>27</sup> Esta cuestión parece indicar que las prácticas son vistas y analizadas como únicas e invariables.

entendemos que ello no significa que se agotaron nuestras preguntas ni las respuestas; tampoco que no pudieran formalizarse nuevas preguntas sobre lo logrado, si que se comenzaba a cerrar una etapa y se cumplía una fase que arrojaba datos interesantes que quizás luego podrían ser contrastados y comparados —en nuestra opinión, a esta altura necesariamente— con otros datos y relaciones registrados en las prácticas corporales deportivas escolares.

### **Así es, solo un impasse en el contexto**

De algún modo nos propusimos un impasse, provisorio y relativo por cierto, al menos en relación con el contexto y con las instituciones en las que investigábamos. Decidimos, intentando ampliar nuestra mirada, observar el deporte, su práctica y su enseñanza, aunque ahora en el contexto escolar.

He aquí nuevamente una particularidad a señalar. Es obvio que nuestro equipo reconoce al deporte en la escuela no solo como una posibilidad, y por ello como una de las manifestaciones culturales expresadas en ella; también lo interpreta como un productor de cultura que cuenta con actores específicos que inciden en su tratamiento e interpretación, que lo enseñan y lo practican, que no pueden disociarse de su mundo cultural, que vinculan modos de construcción y requieren certezas prácticas y propuestas efectivas y productivas que se puedan significar positivamente.

Para nosotros, indagar en función del proyecto “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza” también implicó un movimiento conceptual en tanto que significó reingresar en un espacio y una identidad ya legitimados aunque ahora con nuevos conocimientos en torno al deporte, a las relaciones entre el deporte y la educación, a las formas de enseñanza, y también con respecto a las maneras en que se manifiesta y significa la enseñanza en la infancia y la juventud.

Igualmente nos propusimos observar las formas —dialécticas o no— y las relaciones o vínculos entre los deportes y las actividades lúdicas y los juegos, con los ejercicios y las sistematizaciones que ellos requieren, y con las técnicas deportivas y las técnicas de movimiento en general, entre otras relaciones posibles; a su vez atendiendo, para el caso de los jóvenes, a las razones y las diferentes formas de acerca-

miento al deporte, a sus demandas y a sus posibilidades.

En concreto, nos propusimos inicialmente trabajar las siguientes cuestiones: por un lado sobre el concepto deporte para discernir qué se entiende por este, qué estructura presenta, cuáles condiciones requiere, ya que lo observado en las instituciones deportivas indica que cuando se habla de deporte y se piensa en su práctica surgen “otras cosas”, se refieren a “otras cosas”, presentan características y propiedades diferentes a las asignadas en el curriculum escolar; aun cuando se sostienen en sistemas de referencia similares, algunos son significados de otra forma.<sup>28</sup> Por otra parte, conviven en este espacio escolar, refiriéndose supuestamente a una misma práctica, usos o “formas discursivas” como deporte escolar, deporte infantil, juegos y prácticas predeportivas. Estos se utilizan para asignarles a esas prácticas supuestas características distintivas, diferenciadoras de las que presentan en las instituciones deportivas, como parte de la respuesta a la crítica moralizadora que la Educación Física tradicional hace a los deportes, que cuestiona muchas de sus particularidades constitutivas apoyándose en argumentos pedagógicos o didácticos.

En paralelo, observamos y analizamos las formas y modos de vinculación entre los deportes, los juegos, las gimnasias y las actividades al aire libre y en la naturaleza, sus formas de relación, las especificidades que aporta cada uno de ellos, las posibilidades y limitaciones que presenta este tratamiento desde las condiciones que propone el curriculum conforme a que estas relaciones dan sentidos particulares que pueden ser diferentes a los observados en las instituciones deportivas. Con respecto a esto, nuestra posición es que no se pueden interpretar como iguales dos prácticas denominadas del mismo modo que claramente se desarrollan y manifiestan, en términos conceptuales y prácticos, de forma diferente. En este sentido y en principio, vale decir que el deporte practicado y desarrollado en las instituciones

---

<sup>28</sup> En ambos ámbitos -instituciones escolares e instituciones deportivas- el deporte y la práctica deportiva parecerían ser caracterizados por presentar reglas institucionalizadas y regirse por instituciones que los regulan y desarrollarse desde la competencia. Sin embargo, si nos referimos a la competencia los sistemas, formatos y modelos no se reproducen, y en el caso de la escuela ni siquiera están presentes de forma regular. Esto necesariamente requiere de observación y análisis.

deportivas es distinto al desarrollado en la escuela; sin embargo, la sociedad los denomina del mismo modo. Esta cuestión no se reduce a un problema terminológico, requiere necesariamente de un abordaje de orden conceptual, disciplinar. Así nos preguntamos: ¿qué características dan especificidad al deporte en la escuela, más allá de los enunciados teóricos que se hacen sobre este?, ¿de qué modo se lo interpreta o significa en su vinculación con los juegos, las actividades en el medio natural o la gimnasia en tanto formas que impone la cultura escolar y la formación profesional?<sup>29</sup>, ¿Cuáles son los niveles de integración de los conocimientos adquiridos en las prácticas deportivas escolares y las no escolares?, ¿cómo se enseñan los deportes en tanto contenido escolar?

La institución escuela plasma en el currículum lo que se propone enseñar, intentando recuperar sentidos y significados sociales. Los deportes forman parte de las enseñanzas escolares y, de acuerdo a lineamientos generales de la pedagogía y a las teorías sobre la enseñanza, su inclusión requiere adecuaciones que posibiliten su organización como contenido escolar. Estas adecuaciones y reinterpretaciones dan sentidos y significados pocas veces abordados en términos de indagación por la Educación Física; así, bucear en aquellos es hacerlo en dicha disciplina.

En el estudio se propuso trabajar en tres dimensiones centrales, a las que se denominó “saber deportivo”, “saber enseñar” y “saber institucional”.

La dimensión “saber deportivo” incluye tanto los aspectos reglamentarios, técnicos, tácticos y estratégicos del deporte en cuestión, como conocimientos acerca de ese saber, tengan relación o no con su historia de prácticas deportivas. Además, en esta dimensión se consideran, y de forma particular, las relaciones que se establecen y proponen con los juegos, las gimnasias y las actividades en la naturaleza y al aire libre, prácticas también escolares que configuran a la Educación Física.

---

<sup>29</sup> Sin embargo no debe entenderse que la escuela o el currículum escolar colaboren, en los términos en que se encuentra desarrollado, en esta forma de relación o construcción del conocimiento y de las prácticas corporales. Ver Famose, 1992.

La dimensión “saber enseñar”<sup>30</sup> se refiere fundamentalmente a principios, criterios y formas de enseñanza; a fines y valores de las prácticas; condiciones y procesos que la conforman; cómo se transmiten y qué sostiene esa forma de enseñanza. Desde la dimensión “saber institucional” (Ron, 1995) se incursiona en el análisis del marco político-contextual-institucional; las políticas del Estado, la legislación vigente, las tradiciones locales respecto del deporte, documentos curriculares, circulares, etc.

Como cierre, y a modo de recortes metodológicos, si bien los diseños curriculares ubican a los “juegos deportivos” y su enseñanza a partir de la escuela secundaria (1º, 2º y 3º años) y a los deportes propiamente dichos y su práctica en la escuela secundaria superior (4º, 5º y 6º años), los datos y registros de que disponemos y nuestra experiencia indican que se aplican desde mucho antes, desde la escuela primaria (4º, 5º y 6º años).<sup>31</sup> Además, reconociendo que existen dos grandes divisiones o agrupamientos establecidos en los formatos de las federaciones y asociaciones que inciden en su tratamiento en la escuela —estructurados sobre supuestos y pautas de desarrollo y maduración y formas de organización tradicionalmente distintivas—, se abordó la enseñanza de los deportes a partir de la segunda infancia (Narodowski, 1994) (desde los 8 a los 11 años, nivel de iniciación o infantil) y en la juventud (Bourdieu, 1990) (desde los 11 a los 18 años, deporte propiamente dicho o juvenil).

Por último, si bien los deportes pueden ser clasificados de muchas formas, no siempre significativas desde el punto de vista de su potencial aporte al saber disciplinar o de su valor práctico, reconoce-

---

<sup>30</sup> Un documento de referencia por su actualidad y precisión conceptual, DGCE, 2000.

<sup>31</sup> La Educación Física ha cuestionado la enseñanza de los deportes en la infancia principalmente porque este adelantamiento supone el riesgo de la pérdida del carácter lúdico “necesario” en las prácticas corporales en la infancia frente a los tecnicismos que identifican a los deportes. A partir de planteos como este se proponen los juegos y las gimnasias, dejando a los deportes para la etapa juvenil. En cambio las instituciones deportivas no hacen estas distinciones, sostienen al deporte en la infancia, asignando al juego -tal y como lo entiende la Educación Física- un lugar de menor valía. A pesar de ello, en las instituciones deportivas la práctica deportiva se destaca en ambas etapas. Ver Amavet, 1967.

mos que la “estabilidad” o la “inestabilidad del medio” (Knapp, 1966: cap. VII y VIII) —la posibilidad o no de modificación o variabilidad en las situaciones de juego— tiene especial importancia al tratarlos en la perspectiva de la enseñanza, ya que especificar el tipo de habilidad requerida incide de forma determinante en su enseñanza.

Otra cuestión no menos importante es que los deportes también son reconocidos como prácticas populares o de elite. Por ello, un segundo recorte, sumado al de la habilidad, nos lleva a ubicar dentro de los de “habilidad abierta” a deportes populares y de elite —el fútbol, el voleibol, el rugby y el hockey —, y dentro de los de “habilidad cerrada”, al atletismo, la gimnasia artística y la natación. Así el abanico de posibles formas de enseñanza queda suficientemente cubierto.

### **Nuestros objetivos de investigación**

- 1) Identificar y analizar la bibliografía tradicional y actual sobre el deporte y la enseñanza deportiva; los documentos técnicos disciplinares que circulan como instrumentos de capacitación y actualización; las planificaciones y cuadernos diarios de profesores y documentos que permitan distinguir la organización de saberes vinculados con la enseñanza deportiva.
- 2) Revelar, describir y comprender tanto los criterios, principios y lógicas que estructuran la enseñanza de los deportes como las formas de conceptualizar la enseñanza, el desarrollo, la maduración y la pedagogía de los profesores que trabajan en las instituciones escolares.
- 3) Reconocer y analizar los modos como se relacionan los profesores en Educación Física con las instituciones escolares en las cuales participan a partir de sus “saberes” y de la representación que tienen respecto de la enseñanza de los deportes en dichas instituciones.

### **La metodología**

La metodología seguida responde al enfoque cualitativo e interpretativo. Se trabajó en la recopilación de información y referencias, por un lado, mediante la búsqueda, recolección, organización, selección y análisis de material documental y bibliográfico; por otro, con técnicas de recolección de datos en el campo, con la pretensión de re-

conocer las formas de conceptualización del deporte, sus propiedades y características, sus rasgos y formas de manifestación. A la vez, una intención fue rescatar las formas de relación del contenido deporte con otros contenidos como los juegos, las gimnasias y las actividades y prácticas para el tiempo libre y el ocio, y las formas de enseñanza utilizadas por los profesores.

Se atendió a la enseñanza deportiva en edades claramente diferenciadas: la infancia y la juventud, habiendo elegido deportes muy diversos en cuanto a su relación con el concepto de “habilidad”, conformándose dos grupos: deportes de “habilidad abierta” —fútbol, voleibol, rugby, hockey— y deportes de “habilidad cerrada” —atletismo, gimnasia artística y natación—.

El entrecruzamiento de la información nos permitió compararla, contrastarla, de modo de reconocer diferencias, coincidencias, continuidades, rupturas, esquemas o jerarquías conceptuales, modos de organización de saberes referenciales, etc.

a) Estudio del material documental y bibliográfico:

Se analizó bibliografía tradicional y actual sobre la enseñanza deportiva en la escuela referida a cuestiones teóricas y metodológicas; documentos técnicos utilizados en la capacitación y actualización de los docentes y documentos elaborados y utilizados por los profesores —diarios y notas de campo, planificaciones anuales, mensuales y diarias— y otros que permitieron distinguir la organización de saberes vinculados con la enseñanza deportiva en la escuela.

b) Trabajos de campo:

Se realizaron entrevistas pautadas y en profundidad y se formaron grupos de discusión para recuperar el “saber deportivo” y el “saber institucional”. También se realizaron observaciones de registros de clases de Educación Física, partidos y “charlas técnicas” para recuperar el “saber enseñar”.

El estudio del material incluyó la contrastación crítica y el entrecruzamiento de fuentes y datos obtenidos, como también toda otra información registrada en la investigación anterior.

Si bien en el desarrollo de los capítulos los autores hacen referencia puntualmente a la forma en que construyeron sus informaciones y estrategias de obtención, es importante señalar que el estudio se articuló con la particularidad de pensar las prácticas como formas

variadas y diversas que responden a distintas interpretaciones y significaciones y no solo a una forma de interpretar y significar, como podría entenderse en la descripción de los contenidos, en la definición de la escuela, en la letra de los textos o en los mismos documentos elegidos por los docentes como centrales para la organización de sus intervenciones; pero también en la representación del deporte que se enseña y de quién lo enseña. Por ello, se trabajó en numerosos establecimientos educativos y con profesores formados en diferentes ámbitos, con la pretensión de lograr esa supuesta diversidad que caracteriza a las instituciones y a las prácticas, además de la particularidad propia de contextos institucionales variados y de deportes posibles. Consideramos enseñanzas en clases organizadas por sexo o integradas por alumnos y alumnas. No se buscó registrar observaciones o conclusiones para generalizar, sí considerar los casos como herramientas de análisis y formadores de realidades posibles. Pretendimos abrir el abanico en razón de posibilidades de registro y perspectivas que pudieran cooperar en las contrastaciones necesarias.

Las escuelas seleccionadas fueron tanto rurales como urbanas, del centro de las ciudades o bien periféricas, con alumnos de clase media y de clase popular, escuelas privadas y públicas. Registramos un centenar de clases, suficientes para disponer de información diversa y variada. Muchos de los profesores observados fueron a la vez entrevistados; algunos formaron parte de grupos de discusión que se integraron a otros que no fueron observados. Las opciones fueron tomadas en el proceso en razón de los intereses de recolección y de las necesidades de interpelación. Mucho del proceso se configuró en su mismo devenir.

### **Metas en el desarrollo del proyecto**

A diciembre de 2010 se identificó, seleccionó, clasificó y analizó el 70% de la bibliografía circulante en Argentina sobre el deporte y la enseñanza deportiva; se analizó el 100% de las normativas y diseños curriculares, el 100% de los documentos técnicos disciplinares utilizados como instrumentos de capacitación y actualización y el 50% de las planificaciones y cuadernos diarios de profesores de la escuela primaria y secundaria. Se elaboraron documentos vinculados a los problemas y aspectos aquí señalados para su presentación en eventos académicos y científicos.

A febrero de 2011 se realizó el 30% restante de la identificación, selección, clasificación y análisis de la bibliografía circulante en Argentina sobre el deporte y la enseñanza deportiva; se efectuó el 80% de las observaciones, entrevistas y grupos de discusión pautados con los actores que enseñan deportes en la escuela primaria (4º, 5º y 6º años) y escuela secundaria (1º, 2º y 3º años); se realizó el análisis del 50% restante de las planificaciones y cuadernos diarios de profesores de las escuelas primarias y secundarias y el 50% de las planificaciones y cuadernos diarios de profesores de la escuela secundaria superior; se relevó y describió el 50% de los criterios, principios y lógicas que estructuran la enseñanza de los deportes y el 50% de las formas de conceptualizar la enseñanza, el desarrollo, la maduración y la pedagogía en las escuelas primarias y secundarias. Se elaboraron documentos o papers, vinculados a los problemas y aspectos aquí señalados para su presentación en eventos académicos y científicos.

A marzo de 2012 se realizó el 20% restante de las observaciones, entrevistas y grupos de discusión pautados con los actores que enseñan deportes en las escuelas primarias y secundarias; se realizó el 100% de las observaciones, entrevistas y grupos de discusión pautados con los actores que enseñan deportes en la escuela secundaria superior; se efectuó el 50% restante del análisis de las planificaciones y cuadernos diarios de profesores de la escuela secundaria superior; se relevó y describió el 50% de los criterios, principios y lógicas que estructuran la enseñanza de los deportes y el 50% de las formas de conceptualizar la enseñanza, el desarrollo, la maduración y la pedagogía en la escuela secundaria superior. Se elaboraron documentos o papers vinculados a los problemas y aspectos aquí señalados para su presentación en eventos académicos y científicos nacionales e internacionales y en revistas científicas.

A diciembre de 2013 se relevó y describió el 50% restante de los criterios, principios y lógicas que estructuran la enseñanza de los deportes y el 50% restante de las formas de conceptualizar la enseñanza, el desarrollo, la maduración y la pedagogía en las escuelas primaria, secundaria y secundaria superior. Por último, se elaboró un documento sobre las conclusiones y se estructuró el informe final. Al cabo de ello se comenzó a elaborar el escrito total con formato libro para su divulgación.

## **Bibliografía citada**

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Amavet, A. (1967). *Cuaderno de Educación Física Renovada 1*. UNLP.
- Bourdieu, P. (1985). ¿Cómo se puede ser deportista?. En Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., (1991). La lógica de la práctica. En *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- DGCyE (2000). *Documento de trabajo para la formación docente*. Dirección de Transformación de la Formación Docente y Acreditación, Dirección Provincial de Educación Superior. Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar.
- Famose, J.P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Giraldes, M. & Dallo A. (1985). *Metodología de las destrezas sobre colchoneta y cajón*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Hernández & Sancho (1997). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona: INDE.
- Knapp, B. (1966). *La habilidad en el deporte*. Madrid: Miñón.
- Le Boulch, J. (1986). *La educación psicomotriz en la escuela primaria: la psicokinética en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (1987). *Teoría del movimiento. Síntesis de una teoría de la motricidad deportiva bajo el aspecto pedagógico*. Buenos Aires: Stadium.
- Merand, R. (1973). Jeu et education sportif. *Vers L 'Education Nouvelle*, Revista de los C.E.M.E.A.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez, M. (1996). Minuto, juez. Deporte, sociedad y escuela. En *Educación Física y el Deporte*, C.D. Books. Buenos Aires.
- Ron, O (2010). *Miradas sobre la Formación Docente en Educación Física*.

*Investigaciones en la Educación Física que viene siendo*, pp. 26 - 36, octubre, Río Cuarto. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Ron, O. & Lopes de Paiva, F. (2003). Introducción capítulo: El campo de la Educación Física. En Bracht, V. y Crisorio R. (coord.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Al Margen.

Ron, O. (1995). Experiencia de rugby escolar. *Revista Educación Física y Ciencia*, 1. La Plata: FaHCE - UNLP.

Schutz, A. (1974). El forastero. Ensayo de psicología social. En Schutz, A. *Ensayos sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

### **Bibliografía de referencia**

Candrea, A.; Crisorio, R. & colabs. (1995). Educación Física: Identidad y Crisis. Estado de la Cuestión. *Revista Stadium* (169). Buenos Aires.

Delucca, N., Petriz, G. (1995). Aprendiendo a Enseñar. *Serie Pedagógica 2*. La Plata: FaHCE - UNLP.

Dorato, M. & Villa, A. (1996). La educación Física en el Nivel Medio, aportes para la reflexión de modelos didácticos. *Revista Educación Física y Ciencia 2*. La Plata: FaHCE - UNLP.

Fridman, J. (1998). Un nuevo marco para repensar la Educación Física. *Revista Educación Física y Ciencia 4*. La Plata: FaHCE - UNLP.

Fridman, J. (2002). ¿Qué es esa cosa llamada juego? *Revista Educación Física y Ciencia*, 6. La Plata: FaHCE - UNLP.

Fridman, J. (2002). *Educación Física, Psicomotricidad y Política*. En: Sitio Web del Departamento de Educación Física. FaHCE, UNLP, con referato.

Ron, O. (2003). El campo de la Educación Física: constitución, saber y rasgos. En Bracht, V. & Crisorio R. (coords.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Al Margen.

Ron, O. (2007). Educación Física: contextos y enseñanza. El investigador como actor que juega en la institución, la disciplina académica-profesional y la investigación. Actas de las 3<sup>o</sup> Jornadas de Investigación en educación corporal de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata : FaHCE - UNLP.

- Ron, O. (2013). ¡Qué de la Educación Física! Características, lógicas y práctica. En Cachorro, G. & Camblor, E. (coords.). *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la Pluralidad* (pp. 207-214). Buenos Aires: Editorial Biblos. Herramientas Educativas.
- Ron, O. (2008). Organizaciones, instituciones y actores de la cultura corporal. La educación física significada desde sujetos políticos constituidos en actores colectivos. Actas de *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*. La Plata: FaHCE - UNLP.
- Ron, O. (et. al.) (2006). Educación Física y deportes: las instituciones deportivas y sus actores. *Revista Educación Física y Ciencia*, Sección Investigación, 8. La Plata: FaHCE - UNLP.
- Villa, María E. (1997). Las concepciones de la educación física. *Revista Educación Física y Ciencia*, 3. La Plata: FaHCE - UNLP.



## **Parte 1**

### **De contenidos y enseñanzas**



## Capítulo 2

### (Con)tenido en la escuela

***Pablo Kopelovich***

#### **Introducción**

El presente capítulo presenta y desarrolla los contenidos abordados a la hora de enseñar los deportes en la escuela. Como parte del trabajo de construcción del mismo se analizaron los textos referidos a las diferentes formas de entender el concepto “contenido”, las posiciones que refleja el diseño curricular con respecto a dicho concepto y datos obtenidos en el trabajo de campo. En el análisis realizado se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿qué se entiende por contenidos en el ámbito educativo? ¿Se reflejan en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires esas formas de entenderlos? En caso de respuesta afirmativa, ¿cuál es la correspondencia que se logra?, ¿qué plantean en relación a los contenidos los especialistas que contribuyeron o participaron en la construcción de los diseños curriculares?, ¿cómo definen los contenidos los profesores en Educación Física y cómo los enseñan?

Para ello, se divide la parte central del texto en cuatro apartados. El primero presenta un breve rastreo bibliográfico que recorre las principales definiciones del concepto que nos compete; en particular intentando destacar las similitudes y diferencias al conceptualizarlo, las particularidades de estas, sus continuidades y correspondencias, las distancias y proximidades, las características y propiedades, entre otras. Los apartados siguientes, íntimamente relacionados con este, pretenden entablar un diálogo entre las formas en que lo entienden un grupo de autores referenciales o principales y el Diseño Curricular con lo obtenido en el trabajo de campo, puntualmente en lo relativo

a entrevistas, pensadas en particular para profundizar la mirada con relación a este tema. De esta manera, en la segunda sección se vinculan las definiciones con lo enunciado en el marco general del texto curricular para la provincia de Buenos Aires. En la tercera, se opta por analizar entrevistas realizadas en el marco del proyecto de investigación a profesores que participaron —en algún caso protagónicamente y en otros colaborando— en la elaboración del mencionado Diseño. Para finalizar, se analizan e interpretan el discurso y los argumentos presentados por profesores en Educación Física participantes de un grupo focal en el cual se los consulta sobre la forma de enseñar los deportes, en particular y específicamente con relación a los factores a partir de los que eligen una manera determinada de enseñarlos, y sobre las formas de organizar su propuesta.

### **¿Qué son los contenidos en el ámbito educativo?**

En el contexto de la enseñanza, comúnmente los profesores y directivos hablan de los contenidos, se refieren siempre a ellos, con independencia de si en concreto los enseñan o no. Nuestra pregunta en este caso es ¿de qué se habla cuando hablamos de contenido? Como lo señalamos en la introducción, este apartado tiene como propósito especificar a qué nos referimos al aludir a este concepto. Se recurre a lo enunciado por algunos destacados pensadores de la educación que han sido considerados en los últimos tiempos como referencia en la materia.

Los autores coinciden en cuanto a la forma de entenderlo, al menos en una serie de características y relaciones que consideramos, en principio, importante mostrar. A partir de ellas dan cuenta de la forma de entenderlo. A la vez, todos ellos explican diferentes aspectos que hacen al mismo.

Una primera coincidencia entre los autores es que todos entienden que al hablar de contenidos se refieren al *qué* de la enseñanza. Esta forma de presentarlo, si bien es muy general y hasta parece una obviedad, se constituye como un claro punto de partida que facilita la visibilidad del concepto. Así, Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi afirman que es “el qué de lo que se transmitirá a los estudiantes”, lo comunicado, o el qué de la trasmisión pedagógica (2004: 18); Audrey Nicholls y S. Howard Nicholls enuncian que “la enseñanza implica

enseñar algo a alguien; ese alguien es el alumno, y ese algo, el contenido” (1979:34); asimismo Daniel Feldman y Palamidessi sostienen que “el contenido es aquello que se enseña”, aclarando que pese a ser una definición simple no deja de ser completa (2001:11).

Así, incluye las informaciones, saberes, formas culturales, habilidades, manejo instrumental y de procedimientos, desarrollo de actitudes y valoraciones a ser enseñados.

Además, concentrados ya en tres del total de las obras analizadas, se acuerda en resaltar que se trata de un elemento construido, resultado de un proceso de elaboración a partir de la cultura a la que se pertenece y a la vez se remarca el carácter complejo del mismo: “El contenido es una construcción social y cultural muy compleja” (Gvirtz & Palamidessi, 2004:19); “(...) su composición refleja una opción dentro de campos de conocimiento, ciencias o disciplinas pero también una versión `pedagógica´(...)” (Feldman & Palamidessi, 2001:12); y “(...) en cierto modo, la cultura es un artículo de consumo intelectual, del que se ocupan las escuelas y del que extraen el contenido de la educación” (Stenhouse, 1982: 34).

Por otra parte, Stenhouse concuerda con Nicholls & Nicholls en llamar la atención sobre lo emparentados que están el *qué* y el *cómo* de la enseñanza (1982: 31). El primero de ellos estima que “en la práctica de la educación se hallan inseparablemente interrelacionados el contenido y el método”. A la vez, los mismos autores plantean que ello no significa que no sea conveniente distinguirlos entre sí; más bien es necesario hacerlo como parte del proceso de construcción de los conceptos. Coincidimos con los autores en este punto en particular en cuanto a que es muy importante reconocer los conceptos a partir de sus particularidades, de sus propiedades y características, y a la vez en sus diferencias con otros. De no considerar sus diferencias con aquellos otros con los que se relacionan, es muy probable que las coincidencias y particularidades no resulten suficientemente claras para lograr una comprensión acabada de los mismos que dé cuenta de la complejidad que los significa. A la vez, Nicholls & Nicholls nos dicen que “una consideración importante respecto del contenido es su estrecha relación con el método. Es a menudo difícil decir exactamente dónde comienza el uno y termina el otro. Los métodos utilizados influyen muchas veces en lo que aprenden los alumnos tanto como

el contenido” (1979: 35). Como podrá observarse, recurrentemente se piensa a los conceptos en su particularidad y a la vez en sus relaciones construidas, que le son muchas veces también constituyentes.

En cuanto a las diferencias, tenemos que César Coll (et al, 1995) opta por plantear una clasificación no expuesta en otros autores: la tipificación de los contenidos en conceptuales (conocer), actitudinales (valorar, juzgar, decidir, apreciar, sentir) y procedimentales (saber hacer, acciones corporales, opciones mentales). Esta particularidad aporta a la resignificación del contenido, y a la vez amplía y complejiza su abordaje.

Por otra parte, un aporte sustantivo al debate y la interpretación del concepto es el formulado por Gvirtz & Palamidessi quienes distinguen *contenido a enseñar* de *contenido de la enseñanza*: en ellos, “el contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas. El contenido de la enseñanza es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes” (2004:19). Como puede verse, el concepto en su complejidad excede los términos formales y concretos del mismo, incluye la perspectiva simbólica que abarca expectativas, representaciones, experiencias, idealizaciones, entre otras.

Por supuesto, lo señalado aquí es parte de un análisis inicial y parcial. Requiere indudablemente un mayor tratamiento sobre el que luego trabajaremos.

### **¿Adhiere a estas conceptualizaciones el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires?**

El Marco General del Diseño Curricular (DGCyE, 2008) encamina algunas relaciones relevantes con respecto a lo referido en algunas de las obras analizadas. Por un lado, Feldman & Palamidessi entienden que “‘contenido’ es un concepto situacional ya que se define por sus contextos de utilización, por sus propósitos” (2001:12), mientras que en el Marco General puede leerse que “un saber resulta socialmente productivo en un determinado momento histórico y contexto y no en otro. Por ejemplo, un saber que resulta socialmente productivo en el marco de un proyecto de sociedad estructurado en torno a la democracia y la inclusión no lo será en otro organizado en torno de la fragmentación social y el crecimiento económico de algún sector particular” (DGCyE, 2008:14).

También se considera al contenido un objeto construido socialmente, resultado de una selección y recorte de la cultura. Stenhouse se refiere particularmente a ello. Ahora bien, el Marco General plantea “En tanto propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada el currículum constituye una selección arbitraria y transitoria del patrimonio cultural. La noción de arbitrariedad hace referencia al carácter situado de la selección de algunos contenidos culturales considerados valiosos, necesarios y significativos para ser enseñados a todas las personas” (DGCyE, 2008:15). A la vez, en la misma sección se refuerza esta idea al plantear “El conocimiento que se produce en diferentes ámbitos sociales (científicos, artísticos, filosóficos, de la vida cotidiana, del trabajo, etcétera) se reelabora creativamente tanto en la elaboración de diseños curriculares como en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje transformándose en conocimiento escolar” (2008:20).

Como puede verse, se consideran contenidos a ciertos objetos simbólicos entendidos como valiosos en este momento y este lugar específicos. En otros lugares y tiempos, lo considerado valioso para enseñar puede variar en distintos grados. Esto puede extenderse incluso, con posterioridad, al punto de apreciar e incorporar a nuevos currículums elementos diametralmente opuestos.

### **Análisis de algunos materiales iniciales recuperados como parte del trabajo de campo: ¿qué nos dicen los artífices del Diseño Curricular para el área Educación Física?**

En nuestra perspectiva, la palabra de los actores aporta sentidos y significados de singular valor así como información de primer orden, y permite aproximaciones al objeto en la posibilidad de extender las interpretaciones más allá de lo observable. En general, las producciones son construcciones realizadas desde lo que los observadores y analistas pueden descifrar e interpretar. Muchas veces esas interpretaciones logran responder suficientemente a las preguntas que estos observadores se formulan. Sin embargo, en ocasiones las respuestas y las explicaciones logradas parecen dissociarse de lo que otros observan e interpretan. Aun en los investigadores avezados, la observación, los registros, las selecciones de textos —y en consecuencia las interpretaciones— se exponen a teorías y supuestos existentes en ellos,

en el caso de no haber sido explicitados. Este estudio reconoce estas vinculaciones e incidencias; por ello, como parte del proceso metodológico, los datos y registros siempre se entrecruzan con otros tipos de fuentes y herramientas.

En este sentido, se eligió como opción realizar entrevistas a profesionales vinculados a la formulación del Diseño Curricular para el área Educación Física. Sin dudas, los aportes fueron muy clarificadores, permitiendo principalmente interpretaciones divergentes por sobre las convergentes. Así el Diseño se constituye en una herramienta, si bien prescriptiva, que da lugar a múltiples formas de interpretación e intervención: deja de ser una receta para ser una guía. Parte de los riesgos posibles en este tipo de formulaciones es no asegurar un modo de intervención deseado o esperado, o bien no dar la herramienta que el profesor espera recibir.

Quizás un elemento insuficientemente interpelado ha sido el espacio necesario para enriquecer los diálogos con los diseños curriculares. Por lo general los cursos o jornadas de debate se constituyen en las formas habituales para discutir e intercambiar interpretaciones sobre ellos. Así, prevalecen las perspectivas analíticas que focalizan en teorías y prácticas que subyacen en el Diseño, quedando en un segundo lugar los sentidos y los significados, la historia y la experiencia, los contextos y el tiempo. De este modo se contrae la construcción situacional; cuestión que a la vez podría aportar a la valoración de construir teorías propias, emergentes de las prácticas. En este sentido, las prácticas representan, implican, más que dar clase. Para la Educación Física escolar supondría hacer una revisión, una interpretación, un análisis desde sus formas de observarlas, decir las, dialogar con ellas, escribirlas, interrogarlas, justificarlas. Esas serían algunas de las maneras de dialogar en el campo y con los diseños curriculares.

Ahora bien, si consideramos las entrevistas a profesionales vinculados a la formulación del Diseño Curricular para el área Educación Física encontramos, en concordancia con lo dicho precedentemente, que se destaca en las argumentaciones sobre el contenido la condición de elemento “construido socialmente”. En muchos sentidos esta condición coopera con el modo de pensar y elaborar el diseño, concretamente pensado en términos de objeto elaborado en buena medida

desde la propia comunidad escolar: refieren a la “construcción del prediseño de forma colaborativa con docentes de toda la provincia...”, agregando en todos los casos que no fue solo una elaboración de la Dirección de Educación Física. De esa construcción, en particular, se resalta la correspondencia y la continuidad logradas entre los documentos de los distintos niveles: “...advertimos que en lo que respecta a los cambios que se dan en la primaria, si observamos la escuela secundaria puede verse una continuidad bien clara, hay una coherencia interna en la propuesta”.<sup>1</sup>

Por otro lado, también se puede observar que aparece, al menos en parte, una distancia entre el contenido a enseñar y el contenido de la enseñanza: en palabras de los entrevistados, entre lo que se “busca hacer” y “lo que efectivamente se hace en la práctica”. Interrogados los especialistas acerca de si los diseños han logrado modificar de algún modo o en algún grado las clases de Educación Física en los patios, contestan que “el diseño es una de las líneas o uno de los aportes al cambio de las prácticas. Para que los cambios en las prácticas se produzcan, hay que disponer de una red muy articulada, de una red estratégica entre la formación de los docentes, al inicio, la capacitación, la Dirección de la escuela, el Director de la escuela, el supervisor...”.

Luego, consultados acerca de si las prácticas cambiaron, contestan que éstas se modifican de forma paulatina y a partir de un accionar conjunto entre diferentes personas involucradas en la enseñanza. Puntualmente señalan como parte de este grupo al profesor a cargo del grupo, el director de la escuela, el supervisor y el capacitador, entre otros. A la vez destacan y retoman la posición relativa a que el “cambio de las prácticas tiene que ser una política de una jurisdicción que supone un dispositivo en red”.

### **Análisis de otros materiales obtenidos en el trabajo de campo: ¿qué nos dicen los docentes de Educación Física sobre la forma de enseñar contenidos?**

En este apartado nos interesa incluir la voz de los profesores en Educación Física que dictan clases, que conviven a diario con los

<sup>1</sup> Entrevistas realizadas a profesores en Educación Física que participaron como funcionarios en la elaboración del Diseño Curricular. Septiembre, 2012.

alumnos con el objetivo de enseñar deportes. A partir de lo que manifiestan intentaremos describir lo que dicen y hacen, y sus concordancias o distancias, y niveles de interpretación y análisis posibles, en relación con lo enunciado en los apartados precedentes.

En el grupo de discusión se menciona recurrentemente el qué se enseña, por lo general relacionado con el cómo se enseña, cuestión planteada por Stenhouse (1991) y Nicholls & Nicholls (1979). Los participantes manifiestan que enseñan deporte y particularmente refieren que lo hacen de diferentes formas, según cuál sea el deporte y qué se enseñe, en tanto contenido específico del mismo. Así, ante la pregunta “¿Qué factores han hecho que elijan una manera determinada de enseñar deporte en la escuela?”, las respuestas giraron en torno a abordar un deporte de una forma y otro deporte de otra. Entonces, por ejemplo, tenemos el caso de una profesora que, al referirse al voleibol y al softbol, expresa que “en voleibol siempre empecé jugando, simple pero jugando, y en softbol empiezo a trabajar la técnica del pase, por ejemplo”. Como puede observarse, la decisión de empezar por el juego o por la técnica aparece vinculada al deporte en cuestión, aunque no se especifica qué característica o cuáles de esos deportes hacen que se enseñen de distinto modo. Podría pensarse, no obstante, que esa decisión se vincula con muy diferentes razones: si pensamos en tipos de contacto y materiales vemos al voleibol como un deporte sin contacto entre los oponentes y al softbol como un deporte con materiales y formas de juego que suponen contactos y riesgos. Esto podría imponer cuidados o condiciones de enseñanza diferentes. Así, el “juego” como instrumento o herramienta “facilitadora” permitiría ofrecer una instancia de realización con elementos específicos del deporte, como son el guante y la pelota. Esta forma de pensarlo es una interpretación inicial, incompleta, a la que luego sumaríamos otros elementos que dan sentido a lo que se considera.

Otros profesores que participaron menos activamente del debate sobre este aspecto, apoyaron también la idea, sosteniendo que: “sí, tiene que ver también con el tipo de deporte que das (...). El handball, (el) fútbol, son juegos dinámicos que no requieren tanta técnica, entonces es más fácil poner a los chicos a jugar...”. A diferencia de los casos anteriores, explicitan qué cuestión —al menos una de ellas—

tienen en cuenta al momento de proponer y de enseñar. Como puede verse en la perspectiva de estos docentes, en la práctica de estos deportes tiene importancia el gesto técnico, el grado de dificultad que genera la ejecución de un gesto técnico. Siguiendo esta línea de análisis planteada por este grupo de profesores, podría interpretarse que deportes como el voleibol o el softbol ofrecen un tipo de dificultades que no presentan otros deportes como el fútbol, el handball o el básquetbol, al no requerir estos últimos un tipo de dominio técnico tan vinculado a su desarrollo.

Quedaría por considerar en el análisis la referencia recurrente a “la dinámica del juego”. Vista en el marco de sus argumentaciones, la expresión estaría relacionada con la “continuidad del juego”. Los profesores hacen referencia a ello en mayor o menor grado. Este elemento emerge como central cuando describen o explican la enseñanza de los deportes. Lo mencionan, lo imponen, como justificación al momento de explicar el abordaje y la presentación del deporte. Pocos conceptos son tan reiterados en el debate del grupo como este.

A la vez, los docentes concuerdan —y lo explican en varias ocasiones— que adhieren a la idea de comenzar a enseñar los deportes a través del “juego”. Dicen “con respecto a la enseñanza... cuando abordamos los deportes, los estamos abordando más sobre el juego que sobre la técnica. Estamos privilegiando el juego”. He aquí que el Diseño Curricular señala formas de relación entre la técnica y la táctica, no prevalencia de una sobre otra; las constituye e interpreta en un plano vincular.

En este punto, los registros de campo resultantes de nuestras observaciones muestran muchas formas de relacionarlas y pensarlas: todas conviven en las prácticas, todas con efectos que suponen diferentes formas de continuidad en el juego, todas atentas a esa pretendida continuidad. Se privilegia la posibilidad por sobre la discontinuidad, la interrupción. Cuando la interrupción se impone siempre hay algún tipo de intervención docente, sea para indicar, corregir, alentar, sugerir, reclamar.

Por otro lado, algunos de los consultados consideran adecuado tener presente cuáles son las características de los alumnos, lo que Nicholls & Nicholls nombraban como “ese alguien” al que debía en-

señársele “algo” (el contenido). De esta forma, dentro del debate suscitado puede leerse, con relación a qué tener en cuenta a la hora de enseñar, “también depende la edad (...). No es lo mismo un chico a los 11 años, (de) 12, que en la secundaria a los 15 o 16”. Además, se consideran tanto su experiencia motriz como sus necesidades y conocimientos: “¿Qué necesita el chico? ¿Qué sabe hacer el chico? Primero hay que preguntarse por lo que sabe”. Esto no es menor, ya que durante muchos años desde la Educación Física se pensó que el alumno era uno solo, universal, el descrito por la psicología evolutiva (el niño a tal edad se mueve de tal forma). Que los profesores destaquen esta cuestión indicaría que las cosas han cambiado.

También se considera a los recursos materiales como un factor importante (o limitante) a tener en cuenta: “No todas las escuelas disponen de una infraestructura adecuada y eso condiciona a la hora de la enseñanza de un deporte”. No hay manera de que el contexto no determine la práctica. La práctica está influenciada por muchas cosas, pero las condiciones materiales no son las únicas.

Hemos hablado de contenido, de sus definiciones y de diferentes aspectos que hacen al mismo y también hemos hecho referencia a que —según las propias palabras de los profesores consultados— es importante tener en cuenta a los alumnos a quienes se les enseña ese contenido. Asimismo, al analizar lo dicho por los profesores, se hace presente el tercer elemento de la denominada “tríada didáctica”, es decir, los mismos docentes. Ellos destacan que sus propias experiencias motrices y las capacitaciones realizadas influyen en el modo de enseñar determinado deporte. Por ejemplo, una docente expresa que “es cuestión de que el chico se meta en el juego, en la actividad, o en el deporte, me parece a mí que va con el conocimiento del profesor que está dando. Yo le puedo poner mucho más entusiasmo, no sé si entusiasmo, pero al tener más conocimiento y herramientas del vóleybol tengo más salidas o más actividades dinámicas (...)”.

## **Consideraciones finales**

Luego del recorrido realizado es posible afirmar que con respecto al concepto de contenido y a la enseñanza de la Educación Física en relación con él, hay concordancia entre las distintas perspectivas

analizadas. Es decir, la teoría, lo oficial y lo que sucede en las prácticas escolares, todo ello confluye en una cantidad importante de consideraciones. Entonces, por ejemplo, la caracterización del contenido de Feldman y Palamidessi, como algo situacional que se define por sus contextos de utilización, está presente en el Diseño Curricular al plantear que “un saber resulta socialmente productivo en un determinado momento histórico y contexto y no en otro”. Asimismo, lo circunstancial es desarrollado por los profesores en Educación Física, quienes estiman que los recursos materiales de las instituciones educativas son un factor importante a la hora de llevar a cabo las prácticas pedagógicas.

Además, la condición de arbitrariedad cultural del contenido, destacada por Laurence Stenhouse, se ve plasmada en los dichos de las personas que dirigieron la elaboración del mencionado Diseño. Uno de los consultados, como ya se mencionó, nos dice que la producción del prediseño se llevó a cabo de forma colaborativa con docentes de toda la provincia, lo que expresa que, en su condición de elemento construido socialmente, refleja las apreciaciones de determinados actores (los docentes de la provincia de Buenos Aires), en un determinado momento histórico (la coyuntura de la concepción de un nuevo documento curricular).

Sin embargo, que exista coincidencia entre las distintas miradas no implica que el debate esté —o deba estar— ausente. Lo social, muchas veces en permanente cambio, plantea la necesidad de seguir haciéndonos preguntas. En este escenario, es fructífero continuar reflexionando y dialogando sobre la temática para mejorar las prácticas de la Educación Física escolar.

## **Bibliografía**

Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B.; Valls, E. (1995). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular*. Buenos Aires: DGCyE.

Gvirtz, S, & Palamidessi, M. (2004). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

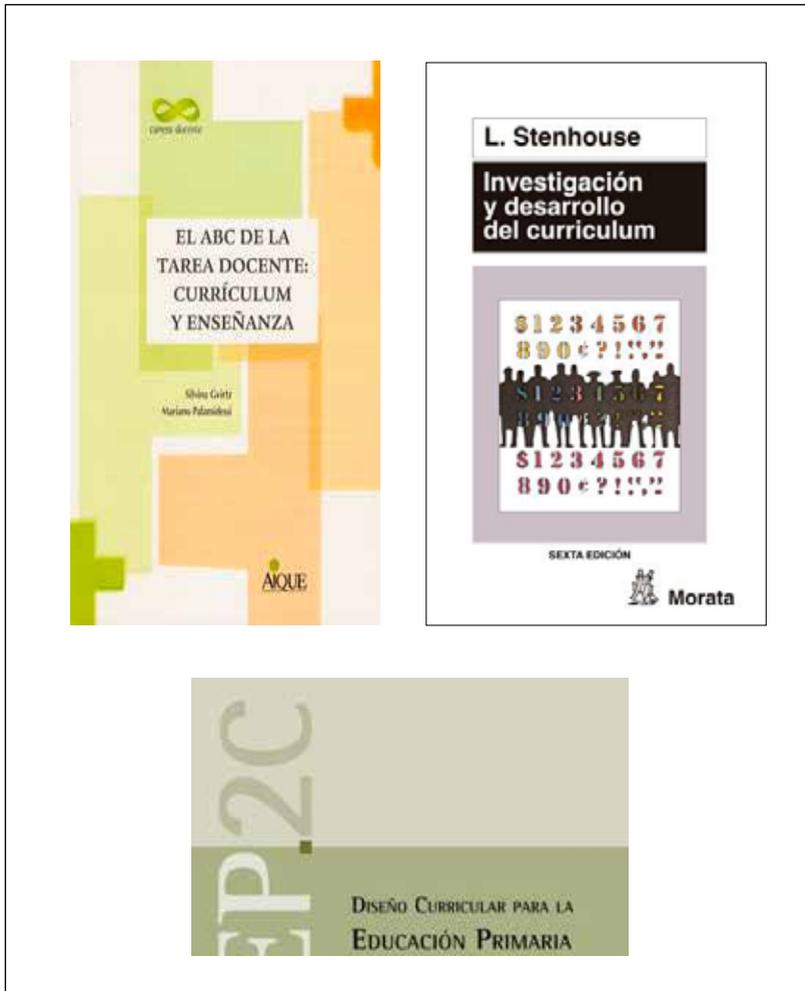
Feldman, D. & Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza*

*en la Universidad: problemas y enfoques.* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Nicholls, A & Nicholls, H. (1979). *Una guía práctica para el desarrollo del currículum.* Buenos Aires: Ateneo.

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

## Anexo



## Capítulo 3

### De los saberes a la producción: un camino complejo

*Mirian L. Burga*

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

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

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

clave en la construcción del análisis a realizar.

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

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

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

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

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

Grupo de discusión:

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

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

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

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

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

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

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

Grupo de discusión:

---

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

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

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

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

---

<sup>2</sup> CEF: Centro de Educación Física.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

En otra parte el texto proclama:

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El currículum esgrime para la escuela un deporte *modificado y modificable* según las singularidades de los grupos y las características particulares de lo escolar con alcance a la comunidad educativa. Esta filosofía de *deporte versión modificada de la cultura y propio de la escuela* entra en conflicto con el significado adjudicado a esta práctica por los enseñantes que manifestaron considerarlo como práctica institucionalizada por instituciones que se encuentran fuera de la escuela. La concepción de que el deporte “es” antes e independientemente de la escuela coloca a los profesores en situación de incertidumbre en cuanto a la verosimilitud de su identidad en este ámbito. Un nuevo panorama marcado por las diferencias entre uno —el deporte institucionalizado— y otro —el deporte de la escuela— se hace perceptible ante ellos provocando el despliegue de distintas acciones de enseñanza con el objeto de reducir las desigualdades. Esta preocupación se profundiza al confrontar concepciones teóricas<sup>10</sup> de enseñanza de lo deportivo con las condiciones escolares que proponen una realidad discordante. La infraestructura, los materiales deportivos específicos, la cantidad de alumnos, entre otros nombrados anteriormente, se trasforman en condicionantes para la especificidad de la práctica deportiva.

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

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

---

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

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

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

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

---

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

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

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

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

## **2. El deporte como contenido escolar**

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

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

En primera instancia se sitúa como problema presentar los már-

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

En una entrevista, la profesora Paula explica:

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

La profesora Victoria comenta lo siguiente:

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

nía no sólo un desempeño dentro del ámbito escolar sino dentro del alto rendimiento.<sup>16</sup>

Sobre el mismo tema da su opinión la profesora Paula

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

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

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

## 2-2 ¿Cómo enseñar deportes en la escuela?

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>18</sup> Grupo de discusión, 2013, Proyecto de Investigación. “Educación Física y escuela. El deporte como contenido y su enseñanza”, p. 6.

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

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

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

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

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

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

---

<sup>19</sup> Observación de clase de vóleybol en 2º año de la escuela secundaria, 2012.

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

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

La profesora Paula dice:

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

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

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

---

<sup>20</sup> Fragmento de observaciones de clase, 2012, escuela secundaria, alumnos de 2do año.

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

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

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

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

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

---

<sup>21</sup> Entrevista a profesor observado, 2012.

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

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

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

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

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

La profesora va modificando longitudes y parábolas de los lanzamientos.

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

---

<sup>22</sup> Entrevista a profesor observado, 2012, p. 5.

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

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

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

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

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

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

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

La primera cuestión que podría trazarse, analizando el ejemplo propuesto, es el ejercicio de la función de gobierno de la totalidad de las acciones por parte del profesor a partir de la administración<sup>24</sup> de espacios, materiales y personas. La organización que propone subordina las variables mencionadas a un tiempo (cronometrado) exclusivo de la práctica que parecería estar relacionado con el saber deportivo. Este ejercicio de soberanía sobre las actuaciones de los actores (incluso sobre sí mismo) engloba todas las tareas propuestas situando momentos de formulación de consignas, instancias de práctica (concentrados) y sus intervenciones (o la construcción del espacio para actividades posteriores, mientras sus alumnos practican la consigna anterior).

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

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

---

<sup>23</sup> Observación de clase, 2012, p. 5.

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

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

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

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

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

---

<sup>25</sup> Entrevista, 2012, p. 8.

## **A modo de conclusión**

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

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

## **Bibliografía**

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

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

## Anexo

### **Observación Clase 4**

**Actividad observada: Clase 2º año secundaria mujeres**

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

**Nombre profesor: Paula M...**

**Nombre observador: Mirian Burga**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Prof. Mirian Lillian Burga**

Escuela de Enseñanza Secundaria

Curso: 2º año

Entrevista a profesora (12/06/2012)

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

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

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

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

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

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

**Clase Educación Física 2º año secundaria (mujeres)**

Tema: Voley

Fragmento de clase

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## Capítulo 4

# Continuidad y secuenciación. El “orden” en la enseñanza del deporte

***Alejo Levoratti***

### **Introducción**

La Educación Física como disciplina escolar en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires ha orientado preponderantemente sus prácticas hacia la “enseñanza” del deporte, siendo éste adjetivado según el caso como *juego deportivo*, *deporte escolar* o simplemente *deporte*. Asimismo, de acuerdo al contexto de uso, estas categorías se sustantivan *para nominar el contenido y/o la actividad de la clase*. En los procesos educativos, los profesores en Educación Física asignan múltiples significados a la categoría *deporte*, que se encuentran ligados a sus concepciones sobre la Educación Física y a la construcción de un orden particular para su enseñanza. En este sentido, encontramos argumentos que consideran al deporte como una práctica con fines en sí misma; otros que lo conciben como una herramienta o como un medio para la enseñanza de cuestiones ligadas a la corporeidad, la motricidad, las formas de socialización, la construcción ciudadana, la democracia, a determinados valores y moralidades. En esta urdimbre se desarrolla y toma sentido la modalidad de enseñanza del deporte para los profesores en Educación Física en este nivel educativo.

La propuesta tiene como objeto analizar las perspectivas y usos del término *deporte* que circulan en los diseños y documentos curriculares y en un grupo de profesores en Educación Física que se desempeñan en escuelas en el nivel secundario. En paralelo a ello, nos concentra-

remos en la relación entre las diferentes adjetivaciones que circundan al deporte y la construcción de una determinada “racionalidad temporal” y un “orden secuencial progresivo” en la enseñanza de los deportes en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires como constitutivos de un sentido común pedagógico (Milstein y Mendes, 1999). Para cumplimentar esta labor nos basaremos en el enfoque socio-antropológico para el estudio del deporte de Eduardo Archetti (1998) y de Pierre Bourdieu (1984), quienes plantean la necesidad de indagar en los significados asignados al mismo. Asimismo retomamos la propuesta realizada en otro trabajo sobre el estudio del deporte, donde planteamos la necesidad de analizar esta categoría en sus términos sociales, considerando los diferentes usos y significados puestos en juego por los diferentes actores sociales (Levoratti, 2013), y remitimos a Peter Woods (1987), quien al plantear las posibilidades de la investigación desde dentro de la escuela destaca el hecho de recuperar las categorías con las cuales los actores piensan, dan sentido y clasifican. En este trabajo proponemos recuperar las categorías con que los profesores en Educación Física, en los diferentes niveles de gestión e implementación en que se encuentran, clasifican y dan significado a la Educación Física escolar y al deporte. Para ello, se procederá al análisis de diferentes fuentes documentales institucionales articuladas con observaciones de clase y entrevistas a profesores en Educación Física que se desempeñan en el nivel secundario.

Este estudio se organizará en dos apartados. En el primero de ellos, profundizaremos en las concepciones sobre el deporte y la idea de orden y secuenciación en el diseño y documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires. En el segundo, nos concentraremos en el análisis de los discursos y prácticas de un grupo de profesores en Educación Física sobre el deporte y la organización de su enseñanza en el nivel secundario.

### **“Juego deportivo”, “deporte escolar” y “deporte”. Un análisis sobre la incorporación del deporte en los documentos y diseños curriculares y la construcción de una “secuenciación” para su enseñanza**

La materia se caracteriza por plantear objetivos y contenidos en una línea secuencial y al mismo tiempo integradora a través de

todos los años de la escolaridad secundaria. En el ciclo superior, su enseñanza no implica cuestiones o temáticas diferentes de un año a otro, sino una paulatina complejización y profundización de saberes (DGCyE, 2010: 3).

Al analizar las concepciones del deporte en los diseños curriculares y documentos jurisdiccionales destinados al nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, debemos considerar las diferentes incorporaciones que éste puede tener en el sistema educativo. En primer lugar, hallamos que el deporte es incluido dentro del “campo de la formación común” a partir de la materia “Educación Física” inserta desde el primero al sexto año de la escuela secundaria.<sup>1</sup> En segundo lugar, se lo incorpora a partir de la reforma educativa iniciada con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206, en la cual se institucionaliza la orientación “Educación Física” dentro del ciclo superior de la educación secundaria. Esta modalidad entra en vigencia en el año 2010, e incluye distintas materias —donde el/los deporte/s tienen un lugar como contenido— entre las que se pueden destacar: “Prácticas deportivas y atléticas” en el cuarto año, “Prácticas deportivas y acuáticas” en el quinto y “Prácticas deportivas y juegos” en el sexto año. Asimismo, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) por medio de la Dirección de Educación Física (DEF) confeccionó distintos documentos que acompañan la implementación de estas asignaturas con la intención de establecer las características de las mismas y los posibles usos y sentidos del deporte. Por lo expuesto, hablar de la incorporación del deporte en el nivel secundario desde los documentos curriculares exige tener en consideración esta diversidad de propuestas formativas. En este trabajo nos concentraremos exclusivamente en analizar su inclusión en la materia curricular “Educación Física”.

Desde las reformas iniciadas en el año 2006 en el sistema educativo y en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, la materia Educación Física en el nivel secundario<sup>2</sup> —al igual que en

---

<sup>1</sup> Es pertinente aclarar que en la propuesta curricular para el ciclo superior de la educación secundaria de la orientación “Educación Física” no es incorporada la materia homónima.

<sup>2</sup> En este apartado se toma como año de inicio al 2006 porque marca el

el nivel inicial y primario— fundamenta su incorporación por incidir en la construcción de la identidad del alumno al “impactar en su corporeidad”, procurando “la disponibilidad corporal y motriz”.<sup>3</sup> La inscripción de los deportes es ligada al desarrollo de la “sociomotricidad”, y se fundamenta su desarrollo por ocupar “un lugar clave en la configuración de las formas de relación social de los adolescentes al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para diseñar, probar y acordar acciones motrices en grupo” (DGCyE, 2006: 131).<sup>4</sup> En esta perspectiva se espera del deporte que “fortalezca el sentido de pertenencia en los alumnos/as por tratarse de un hacer motor convocante y motivador” (DGCyE, 2006: 131), permitiéndoles “alcanzar mayor conocimiento de sí mismos y de los grupos que integran, desde una posición crítica y constructiva” (DGCyE, 2006: 141).<sup>5</sup> Asimismo, retomando los fines de la educación secundaria, la introducción del deporte se encuentra ligada principalmente a la formación

---

comienzo de una serie de reformas del secundario a nivel nacional que luego impactan en la provincia y en la incorporación de la Educación Física, que se implementan a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 y Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N°13.688 sancionada en 2007.

<sup>3</sup> A medida que el alumno transita por la educación secundaria, es objeto de caracterizaciones distintas: mientras que en el primer año es nominado como “adolescente”, a partir del cuarto año se hace mención a él como “joven”. Aunque no es objeto de análisis en este trabajo, resulta interesante mencionar la necesidad de analizar en el futuro la construcción de alteridades en torno a los destinatarios del nivel educativo secundario en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires. Este abordaje contribuirá a la comprensión de la perspectiva institucional sobre la incorporación de la Educación Física y el deporte en el nivel.

<sup>4</sup> El primer plan de estudios aprobado para el nivel secundario enmarcado en las reformas educativas iniciadas en el año 2006 fue el destinado al 7° Año de la Educación Secundaria Básica / 1er Año de la Educación Secundaria en septiembre de 2006 por resolución 3233/06.

<sup>5</sup> Es importante aclarar que los puntos mencionados sobre la modalidad de incorporar al deporte en el nivel secundario son aquellos que se encuentran compartidos en los seis años de escolarización de la escuela secundaria. El lector interesado podrá encontrar las mismas frases en los diseños curriculares de la asignatura Educación Física de los distintos años del nivel. Se deja constancia de esto porque solo fue citado en este caso el del primer año para evitar las reiteraciones, pero es imperioso considerar esta aclaración.

del ciudadano.<sup>6</sup> En este sentido, en el análisis de los contenidos del eje “corporeidad y sociomotricidad” y de las orientaciones didácticas del apartado “Los juegos deportivos y deportes” se observa la relación de los deportes y los juegos deportivos con la adquisición de los “valores democráticos” y “prácticas democráticas”; esto propicia que el docente proponga “...a los estudiantes la construcción, aceptación y respeto por las reglas...”. En la secundaria superior, estas orientaciones mudan hacia que los docentes “Propongan a los estudiantes la construcción de los juegos y deportes para ser practicados por todo el grupo, como contribución al desarrollo de prácticas inclusoras”. Dentro de la lógica del diseño curricular para el logro de esta orientación se debe “Propiciar situaciones didácticas en las que se analice con los alumnos los sentidos y valores que subyacen al deporte espectáculo y profesional respecto al deporte practicado con sentido recreacional e incluido como actividad relevante para el bienestar personal y la salud” (DGCyE, 2010: 28), materializándose en los contenidos recién en el último año de formación con la incorporación del enunciado: “La variación del nivel y forma de jugarlos con sentido de inclusión y respeto a la diversidad de habilidades de los jugadores” (DGCyE, 2011 b: 17).

En los diseños de los seis años de la materia Educación Física, encontramos expresiones en torno al deporte que muestran una idea compartida sobre este fenómeno social y cultural y una serie de particularidades sobre su modalidad de enseñanza y contenidos a ser trabajados a partir de esta práctica que denotan modalidades diferentes sobre su adjetivación.<sup>7</sup> En estos documentos curriculares el deporte

---

<sup>6</sup> En el marco general de la educación secundaria se establecen tres fines de este nivel de enseñanza: la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores. Es pertinente aclarar que la incorporación de la asignatura Educación Física, además de la formación de ciudadanos, procura la preparación para el mundo del trabajo particularmente a partir de la “ergomotricidad”.

<sup>7</sup> En este trabajo analizamos las concepciones en torno al deporte en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires. Queda pendiente realizar un estudio sistemático de las instancias de conformación de los distintos diseños curriculares y de los equipos técnicos encargados de esta labor. Pero resulta pertinente mencionar que los diseños fueron realizados año a año de acuerdo a su paulatino proceso de implementación por distintos equipos técnicos y

aparece nombrado como una práctica social con características esencializadas, es decir que no se discute qué prácticas son las que comprende, qué valores tienen, qué moralidades se ponen en juego; por el contrario, estas cuestiones son tomadas como intrínsecas y dadas. Al adjetivar cómo debe ser en el ámbito educativo —o sea, el deporte escolar— se deja al descubierto que cuando se habla de deporte se está haciendo referencia a determinadas prácticas competitivas, regladas e institucionalizadas, focalizadas en el triunfo. Esta visión del deporte centrada en el resultado es objeto de preocupación dentro del Diseño Curricular y en los documentos que lo acompañan, proponiéndose para superarla la realización del deporte escolar y el juego deportivo, que establecen los márgenes de la competencia.<sup>8</sup>

En los diseños correspondientes a la secundaria básica para la enseñanza del deporte escolar se propone la utilización del juego deportivo, por tener como principio el “desarrollo del pensamiento táctico, las capacidades lógico-motrices, la resolución de problemas y

---

autoridades ministeriales y de la Dirección de Educación Física de la DGCyE. Este período duró desde 2006 a 2011, y entre 2006 y 2008 se confeccionaron los diseños de Educación Física de la escuela secundaria básica a cargo de: Nidia Corrale; Silvia Ferrari; Jorge Gómez; Susana Reale; Silvia Saullo. En el año 2010 se elaboraron los del cuarto y quinto año de la escuela secundaria superior por un equipo integrado por Gabriel Dozo; Silvia Ferrari; Jorge Gómez; Carlos González; Liliana Mosquera. En el año 2011 se confecciona el de sexto año y los correspondiente a la escuela secundaria “Orientada” en Educación Física, a cargo de un equipo integrado por Gabriel Dozo; Silvia Ferrari; Jorge Gómez; Liliana Mosquera. Aunque algunos especialistas estuvieron en los tres momentos, es pertinente considerar que los cambios en estos equipos fueron acompañados de particularidades que asumen los documentos elaborados, y la incorporación del deporte, volvemos a afirmar, debe ser materia de una indagación sistemática para poder determinar la relación entre estas dos cuestiones.

<sup>8</sup> César Torres (2011) al analizar las concepciones sobre la competencia en el deporte en el diseño curricular de Educación Física del nivel secundario, desde la filosofía del deporte manifiesta que ésta es vista como un problema en los documentos porque en los distintos años es concebida a partir del modelo de “juego de suma cero”, centrado en la victoria, proponiendo para superarlo el “modelo mutualista”. En este trabajo compartimos el diagnóstico sobre las concepciones del diseño, pero creemos que se olvida, al momento de formular su propuesta, considerar los procesos socio-históricos de configuración del deporte, y en particular en el ámbito escolar y en la Educación Física.

como escuela de la toma de decisiones”, y para que a partir de los requerimientos tácticos se dé sentido al aprendizaje de la técnica. Como vemos, las diferentes clasificaciones que tiene el deporte en los diseños curriculares toman sentido en la modalidad de enseñanza que se propone de él, es decir qué se entiende por deporte escolar y el lugar dado en el proceso de enseñanza al juego deportivo. Para la implementación de este diseño la DGCyE dictó capacitaciones para los profesores del nivel. En uno de los documentos utilizados para tal fin, llamado “Introducción al diseño curricular. Educación Física” (DGCyE, 2008), se presentan intervenciones didácticas sobre los distintos contenidos de la materia. A continuación reproducimos la destinada al deporte escolar, considerándola como una clase modelo que expresa la perspectiva institucional sobre él:<sup>9</sup>

Hacia principios de agosto, Luciana asiste a una reunión convocada por el Inspector zonal, para organizar los Encuentros Deportivos masivos en el distrito, que se realizarían -en el marco del programa Deporte Escolar-, a partir de mediados de septiembre. Ella propone incluir el voleibol para que participen los alumnos de 1er. año de las tres escuelas públicas de ESB y de las dos privadas del distrito, sabiendo que varios colegas están enseñando el deporte.

Salvo uno de los profesores, que deseaba un torneo más competitivo, los demás acuerdan, apoyados por el Inspector, en organizar un encuentro de voleibol con características de participación masiva, cuatro vs. cuatro, mixto, para todos los alumnos de 1° año de la ESB. Cada escuela puede presentar todos los equipos que logre formar, los que se inscribirán en el lugar del encuentro, con la presencia concreta de los alumnos.

Se acuerda una regla básica: la eliminación del gesto técnico de remate, para fortalecer la fluidez del juego, el dominio del pase de arriba y, en especial, hacer más pareja la oposición.

La reunión continúa, para organizar los Encuentros de otros deportes, pero Luciana ya había comenzado a pensar en su grupo

---

<sup>9</sup> Este documento de capacitación fue realizado por el equipo técnico encargado de confeccionar los tres diseños curriculares correspondientes a la asignatura Educación Física de la escuela secundaria básica.

y en cómo encarar la preparación de sus alumnos para el evento. Una de las cosas que hizo, cuando regresó a su casa, fue revisar el Diseño Curricular y encontró este contenido en el eje “Corporalidad y sociomotricidad”:

- Participación en variados encuentros de juegos deportivos y deportes: masivos, internos, interescolares.

Su primera decisión fue que debía integrar a sus alumnas y alumnos de un modo activo en la organización de los equipos y en su preparación y, además, que algunos colaboraran en los aspectos de gestión necesarios para participar.

En la siguiente clase, reúne al grupo y les dice:

- Dentro de poco tiempo tendremos la posibilidad de participar en un encuentro de voleibol con chicas y chicos de las otras escuelas del distrito. Creo que es una buena oportunidad para hacer otra experiencia, pero necesito que me ayuden en varias cuestiones: lo más importante, en armar equipos parejos, porque los profesores estamos de acuerdo en que no interesa qué equipo gane, sino que todos tengan la oportunidad de jugar el mejor voleibol que puedan. Además, les pido que algunos colaboren con las planillas, anotar los equipos y algunas otras cosas que irán apareciendo.

Adrián dice:

- “Profe”, ¿está segura que los del Colegio XX no formarán un equipo con todos los mejores para ganar el torneo? Mario que va allá y juega conmigo en el CEF dice que el profesor de ellos no está muy de acuerdo con esto de que no importa quién gane; él quiere que sus equipos se luzcan y ganen, que el Director quiere copas y medallas en las competencias.

Luciana responde:

- Miren, eso puede pasar y, además, siempre habrá un equipo mejor. Entre ustedes mismos, por más parejos que hagamos los equipos, uno va a jugar mejor que los demás. Pero hay una diferencia importante entre un encuentro para jugar por jugar, porque nos gusta jugar, que asistir a un torneo competitivo. Simplemente, son dos ideas distintas de practicar el deporte. Incluso, puede ser que de este grupo haya varios que quieren formar un equipo para ir a los Torneos Bonaerenses, donde el sistema es de eliminación hasta que los mejores llegan a las

finales. Uno no reemplaza al otro, son formas diferentes y experiencias diferentes.

- Además, resolvimos una cosa muy importante: no se puede rematar, así que los que mejor manejen la pelota podrán ganar más partidos. Todos los equipos jugarán entre sí y no se llevará ningún puntaje” (DGCyE, 2008:48-50).

En este extracto se explicitan las características del deporte escolar y la diferencia con el deporte. En primer lugar, el “escolar” se basa en el deporte —en este caso el voleibol— con sus rasgos competitivos, reglados e institucionalizados, pero a partir de la intervención de los docentes se modifica en sus “fines”, “lógicas”, “técnicas”, “reglas”, para lograr que la totalidad de los alumnos participen de él. Asimismo, cuando se habla directa o indirectamente del deporte y de la “competencia”, éste siempre tiene como único propósito la victoria. Esto queda claramente mostrado cuando el alumno “Adrián” le plantea lo que busca el profesor del Colegio XX “...él quiere que sus equipos se luzcan y ganen, que el Director quiere copas y medallas en las competencias” (DGCyE, 2008: 49).

Como se mencionó anteriormente, en la secundaria superior los diseños y documentos curriculares presentan cambios sobre qué debe enseñarse del deporte, pero no qué se considera que es este fenómeno. Como se afirma:

El deporte escolar se materializa tomando como referencia los deportes (...): básquetbol, voleibol, fútbol, handball, cestobol, hockey, natación, atletismo, gimnasia, tenis, entre los más difundidos (DGCyE, 2011c: 5).

En el ciclo superior, al hablar de deporte se distingue entre *juego deportivo*; *deporte*; *deporte como espectáculo*, *deporte recreativo-social* y dentro del *deporte escolar*, se discrimina entre la “forma” “recreacional” y “competitiva”. Se continúa presentando como punto de partida al *juego deportivo* para la enseñanza del deporte, procurando el aprendizaje de su “lógica interna” y los seis elementos constitutivos que destaca (reglas, espacio, tiempo, comunicación motriz, la estrategia y la táctica y las técnicas o habilidades motrices específicas)

subrayando para ello la obra de Parlebas y Hernández Moreno.<sup>10</sup> Durante el año 2011, la Dirección de Educación Física hizo circular para su debate entre inspectores y profesores en Educación Física un documento “preliminar” llamado “Documento Técnico N°2/2011-La Educación Física y el Deporte”, donde se distingue entre deporte espectáculo, deporte de rendimiento, deporte social, deporte escolar. Al desarrollar el deporte escolar considera que es el que se enseña en las clases de Educación Física como contenido curricular, haciendo la salvedad de que también se puede encontrar por fuera de esta institución educativa, debiendo mantener cinco características en su enseñanza:

La inclusión.

La democratización en el acceso a los saberes deportivos.

La centralidad de niños, adolescentes, jóvenes y sus prácticas deportivas en el proceso educativo.

La formación de ciudadanos.

La competencia como medio formativo.

Como pudimos ver a lo largo del apartado, la categoría *deporte escolar*, aunque no es un término de uso exclusivo de la DGcYE,

---

<sup>10</sup> Comparando los contenidos del eje “corporeidad y sociomotricidad” de los tres años de la escuela secundaria superior encontramos: estructura sociomotriz de los juegos; elementos tácticos y técnicos, roles y funciones; condiciones corporales, motrices, emocionales, expresivas y sociales; reglas del juego; resolución de situaciones tácticas a partir de la propia habilidad motriz; autonomía en la toma de decisiones tácticas; la capacidad de anticipación táctica; la utilización dinámica del espacio; el planeamiento de acciones tácticas y técnicas necesarias para el juego cooperativo y eficaz; códigos de comunicación; la cooperación en la organización estratégica de esquemas tácticos de ataque y defensa; juegos deportivos no convencionales y su utilización para el entrenamiento lúdico de capacidades condicionales y coordinativas; juegos cooperativos específicos para el desarrollo del pensamiento táctico y sentido de equipo; planificación y organización de encuentros de juegos deportivos; la participación en competencias pedagógicas; los valores que sustentan el deporte: competitivo, espectáculo, recreativo, social, escolar; los mensajes de los medios de comunicación; el consumo selectivo de espectáculos deportivos; el comportamiento de los deportistas, entrenadores, espectadores, jueces; los valores propios del deporte escolar; el comportamiento ético en el deporte.

toma sentido en el marco general de cada uno de los ciclos de la educación secundaria, al mismo tiempo que los profesores que elaboraron los documentos curriculares pusieron un énfasis importante para distinguirlo del deporte, principalmente por considerar problemática la competencia, la exclusión que ésta generaría y el tipo de interacción y participación que propicia en los alumnos. En consecuencia, al proponer la enseñanza del deporte escolar se construye una nueva práctica con reglas particulares, lógicas, técnicas, espacios, modos de juego y de ser enseñado, todo ello distinto de lo que en el mismo diseño se considera deporte. En esta empresa toman sentido las distintas adjetivaciones sobre el deporte para la construcción de una secuenciación y progresión de cómo debe ser enseñado. Así se expresa en el documento antes trabajado y en el diseño curricular:

Los diseños y propuestas curriculares hacen referencia al deporte que se realiza en la escuela prescribiendo (...) una secuencia que comprende su abordaje como juego sociomotor y juego deportivo, para acentuar su enseñanza desde el enfoque lúdico, avanzando hacia el primer año de la secundaria en el aprendizaje de los deportes... (DGCyE 2011c: 6).

La materia se caracteriza por plantear objetivos y contenidos en una línea secuencial y al mismo tiempo integradora a través de todos los años de la escolaridad secundaria.

En el ciclo superior, su enseñanza no implica cuestiones o temáticas diferentes de un año a otro, sino una paulatina complejización y profundización de saberes (DGCyE, 2010: 3).

Esta “secuenciación” se sustenta en diferentes corrientes de la enseñanza, privilegiándose la realizada por Blázquez Sánchez (1996) para la enseñanza del deporte, estructurando y organizando las relaciones y sentidos existentes entre el deporte, el deporte escolar y el juego deportivo. Es decir, la lógica que propone el diseño curricular para la enseñanza del deporte estructura secuencialmente y da sentidos a las activaciones propuestas en torno a esta práctica cultural, estableciendo criterios de valoración y percepción en función del orden de su enseñanza. Como se pudo mostrar, por medio de estos documentos los profesores y funcionarios intervinientes construyeron

y reprodujeron concepciones sobre esta práctica cultural, donde las clasificaciones y significación se encuentran presentes en los discursos de los profesores del nivel. Por ello en el próximo apartado analizamos dichas cuestiones en los discursos y prácticas de un grupo de profesores en Educación Física que se desempeñan en escuelas de la localidad de La Plata.

### **La “continuidad” y el “seguimiento” en la enseñanza del *deporte* y el *juego deportivo* para los profesores en Educación Física**

Hasta aquí se han presentado las concepciones circulantes en torno a la incorporación del deporte, sus diferentes acepciones y la construcción de una idea de orden para su enseñanza en los principales diseños y documentos curriculares del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires. A continuación, nos concentraremos en analizar dichas cuestiones en un conjunto de profesores en Educación Física que se desempeñan en el nivel secundario en escuelas. Para iniciar esta labor es oportuno comenzar por aquellos puntos de contacto que hallamos entre los profesores de la especialidad sobre el deporte, a partir del análisis de un grupo de discusión que versó sobre las modalidades de enseñanza y las concepciones sobre esta práctica cultural. En su estudio, se observó una concepción compartida respecto de lo que implica el término *deporte* al mismo tiempo que se diferenciaron en cuanto a lo que debe enseñarse, cómo debe hacerse —entre otras cuestiones— y cuáles son sus objetivos al incorporarse a la escuela. Con respecto a la primera cuestión, podemos afirmar que al igual que en el Diseño Curricular, cuando se habla de deporte se está haciendo mención o se tienen como referencia un conjunto de prácticas competitivas, regladas e institucionalizadas que surgen en la sociedad industrial, entre las que se destacan el fútbol, voleibol, básquetbol, handball, atletismo. En el devenir del encuentro con los docentes se destacaba como rasgo distintivo del deporte la institucionalización y formalización de las reglas, al mismo tiempo que su característica de saber ineludible a ser transmitido al igual que determinadas técnicas y tácticas. Para estos actores sociales, cuando se habla de “deporte en sí” se debe tener en cuenta que éste tiene determinadas normativas que establecen qué se puede hacer, cuáles son los espacios, los roles y cómo se puede dar la competencia. Para ampliar sobre este tema,

presentamos un *collage*, armado a partir del grupo de discusión de referencia, que permite graficar estas cuestiones. Ante la pregunta de Jorge, el moderador, sobre si en la enseñanza del deporte proponen algo teórico, ellos plantean:

Armando: El caso mío depende el colegio. El colegio que va al CEF, yo lo tomo al *atletismo* como troncal porque tenemos la pista de atletismo para usarla siempre, está a disposición nuestra. Les propongo que sepan la historia de los juegos olímpicos, un bagaje de la *historia de los juegos olímpicos*. (...) Y sí, de la disciplina que ellos trabajan *le das la parte de reglamento*. Si el alumno toma el *reglamento de atletismo* me lo tira por la cabeza. Por eso trato de reducirse a las pruebas atléticas que damos en el año para que más o menos tenga una idea de lo que es el atletismo. La parte reglamentaria, un *reglamento, que hay cosas que están permitidas y otras prohibidas* y eso es el apoyo teórico a la parte práctica.

Juana: (...) *la escritura de los reglamentos* parte de ella, después de jugarlo que redacten los reglamentos y después de que redactaron los reglamentos, busquen esas *reglas como ellos las escribieron en los reglamentos que existen* y vean a ver si son tan entendibles en unos como en otros.

Martín: utilizo los torneos como motivación para aprender el deporte. Tenemos que aprender “x” deporte, no citemos ninguno en particular, para poder ganarle al otro, para poder *competir* y pasar una fase, para ser campeón.

Eugenia: ¿Trabajás la parte teórica?

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

Eugenia: Hagamos de cuenta que hay una línea de 3 m.

Martín: Claro el hagamos de cuenta es limitante, pero también tratar de que el nene o la nena aprenda, aprendan el deporte.

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

(Interrupción) Martín: Pero es deporte, el deporte tiene unas re-

glas fijas, vos tenés estas reglas(...)

Juana: Pero *el reglamento como parte de la práctica en sí (...)*” (El destacado no corresponde al original).

Como vemos, los profesores comparten una idea sobre lo que es el deporte, pero al pensar su incorporación en la asignatura Educación Física, algunos lo presentan como un “contenido de la disciplina”, otros como una “herramienta para enseñar contenidos”, y en relación con esta última posibilidad es colocado “como un medio, no como un fin de la Educación Física”. Es decir, un sector de los profesores entiende que su propósito es transmitir esta determinada práctica cultural y otro considera que deben utilizarlo para la enseñanza de otras cuestiones, como el aprendizaje de las reglas, formas de socialización, etc.

Entre estos docentes aparece compartida una adjetivación en torno al deporte, trabajada en el apartado anterior, que es la de juego deportivo, utilizada de dos maneras diferentes. La primera de ellas se asemeja a la empleada en el Diseño Curricular, es decir, como una modalidad de intervención didáctica. Como plantea Juana en el trascurso de la discusión:

... yo me refiero al juego deportivo como una intervención del docente. El docente pone un juego con una intencionalidad didáctica, está bien, tendrá que adaptar el contexto físico a lo que hay pero dentro de ese contexto limitado, el incidir en ese contexto para que ese juego, no deporte por “x” y “x” razones, ese juego lleve una intencionalidad didáctica y ese juego sea generador de aprendizajes...

Esta concepción se distingue de la de aquellos que entienden al juego deportivo como esas determinadas intervenciones que realiza el docente que *se asemejan* al deporte, pero que no cumplen con la totalidad de los elementos formales y reglamentarios que lo constituyen como tal; por tanto, no son deporte para ellos. Al no tener el espacio necesario, los materiales, el tiempo que requiere “el deporte”, estas actividades no cumplen con todas las características necesarias para que puedan ser llamadas de esa manera. Como afirma Martín:

...no en todos los lugares tenemos la posibilidad de tener la infraestructura adecuada para la enseñanza del deporte, podemos hacer juegos, podemos hacer un montón de actividades físicas, pero si vamos a hablar de deporte vamos a bajar el reglamento para que el chico tenga. Yo ahí creo que lo reducimos mucho al deporte.

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

Más adelante el mismo profesor sostiene:

Hay colegios que tienen una infraestructura y que esa infraestructura no la podés variar ni la podés modificar. Vos podés incorporar determinados juegos deportivos, que vos podés hacer, eso estamos todos de acuerdo. Pero a la hora del deporte limita...

En este caso vemos que el juego deportivo oficia como práctica “reductora” de las normas que se desprenden de la concepción sobre el deporte expresada más arriba. Esto es consecuencia, según los docentes, de las deficiencias en las condiciones laborales de la escuela. Como vemos, en ambos casos la concepción que tienen sobre el deporte es similar y los aproxima al Diseño Curricular, pero se diferencian al momento de su adjetivación por ser disímiles las concepciones sobre cómo y para qué debe incorporarse esta práctica en la asignatura escolar y en el sistema educativo.

Al pensar los rasgos estructurales para la enseñanza del deporte, los profesores plantean de forma compartida la necesidad de una “continuidad” en el tiempo con el grupo: poder realizar un “seguimiento” en un deporte, poder efectuar una progresión. Es decir que al plantear cómo debe ser enseñado el deporte, lo primero que se expone es la necesidad de establecer determinado orden y duración del proceso de enseñanza. Estas cuestiones fueron reiteradas enfáticamente

por los profesores al sostener que su labor encuentra dificultades ante la inexistencia —o problemas de disponibilidad durante un período de tiempo— de determinada infraestructura y materiales, la continuidad con un grupo de alumnos, la rotación de muchos profesores en la misma institución (que rompe los “procesos”), la circulación de los alumnos por diferentes instituciones educativas. Vemos, entonces, que existe un criterio de clasificación particular por parte de los profesores en Educación Física al momento de plantear la enseñanza de los deportes. Este razonamiento se encuentra latente cuando clasifican o analizan su propio accionar profesional y el de sus colegas. Ambas cuestiones se pueden observar en los siguientes pasajes:

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

Ante la presentación de Javier de su propuesta de enseñanza, Juana lo interrumpe y le pregunta: "(...) ¿qué pasa con el chico que aparece en la mitad del recorrido?, aparece un chico que viene de otra escuela (...)".

En los relatos de estos profesores se deja al descubierto la existencia de una modalidad particular de ordenar y clasificar sus prácticas, que no es referenciada por ellos en marco teórico alguno y que conforma dentro de su narrativa parte de su “sentido común pedagógico” (Milstein & Mendes, 1999). Son ideas enraizadas y naturalizadas dentro de este colectivo social, que operan como criterios de clasificación y valoración; en este caso sobre cómo debe ser la enseñanza del deporte. Con la intención de ampliar sobre esta concepción procuramos analizar una secuencia de clases de estos profesores.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Agradezco especialmente al profesor Fabián De Marziani que me facilitara sus registros de clases para la realización de este trabajo.

En ella encontramos la presencia de esta secuenciación de largo aliento a nivel temporal para la enseñanza de un deporte particular, como es en este caso el voleibol. Pero hacia el interior de cada una de las clases detectamos un ordenamiento recurrente de la sesión de trabajo (ver tabla 1 en anexo), retomando modelos clásicos empleados por los profesores en Educación Física, donde se presenta una estructura de tres momentos: parte inicial o entrada en calor, central y cierre o vuelta a la calma. En las lecciones se observó que aunque se presentaba dicha estructura, variaba —según el caso— la cantidad de tiempo destinada a cada periodo. Estas cuestiones nos permiten hablar, en el caso de este grupo de profesores en Educación Física, de la construcción de “secuencias” para el desarrollo del proceso de enseñanza del deporte tanto en un plano discursivo como en sus prácticas, pudiéndose distinguir entre una macro temporalidad en la que se entrelazan contenidos de distintas clases y ciclos lectivos, y una micro temporalidad que se da hacia adentro de una misma clase. Ambas disposiciones se encuentran fundamentadas en una concepción particular del “orden” que se debe seguir para la enseñanza, que implica “continuidad”, “seguimiento” y “progreso”.

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo buscamos recuperar los usos y significados del deporte y las concepciones de la enseñanza de los profesores en Educación Física en su accionar profesional y en los documentos curriculares que orientan tal acción. Esa labor tiene como objeto rescatar los términos y modalidades de empleo que realizan los profesores, al mismo tiempo que comprender su forma de percepción y clasificación con relación a la enseñanza del deporte.

En ese recorrido pudimos dar cuenta de que aunque tanto los documentos como los profesores comparten las definiciones en torno al deporte, al momento de pensar su incorporación al sistema educativo y su enseñanza se detectan particularidades. En ese sentido, lo primero que llama la atención es que la categoría *deporte escolar*, que es la que estructura la enseñanza de esta práctica en los diseños y documentos curriculares, no es empleada por los profesores del nivel. Es decir que esta práctica particular configurada para el ámbito

educativo no se encuentra en los discursos de estos actores sociales. Esto es debido a que ellos distinguen entre *deporte* y *juego deportivo*, y esta última categoría —en las dos acepciones halladas— oficia como práctica que propicia determinados aprendizajes “intrínsecos” del deporte, pero no se delinea un tipo particular de práctica cultural escolar como sería el deporte escolar. La relación entre estas categorías y las propuestas de enseñanza está estructurada en una racionalidad temporal, marcada por una idea de proceso continuo, acumulativo, en el que se necesita un “seguimiento” y el armado de “secuencias” para la enseñanza. La forma de ver la enseñanza de los deportes implica un determinado criterio de percepción y valoración por parte de estos profesores. Como pudimos observar, para los docentes es necesario que exista una determinada “continuidad” y “seguimiento” en la enseñanza de los deportes, pero en los documentos curriculares se explicita la necesidad de un desarrollo “secuencial” hacia la complejización. Esto lleva a la idea de un orden temporal, que es compartido tanto por los profesores que se desempeñan en las escuelas como por aquellos que confeccionan los documentos curriculares, conformando un sentido común pedagógico, pero que exige indagar en próximos trabajos sobre su procedencia y configuración.

Esta racionalidad temporal se encuentra afectada, según los docentes, por las carencias materiales y edilicias de los lugares donde se dictan las clases, pero también observamos la inexistencia —salvo en casos particulares hacia dentro de la misma institución— de lineamientos mínimos comunes entre los profesores de la especialidad que permitan alcanzar la “continuidad” y el “seguimiento” en la enseñanza de los contenidos en el nivel secundario. Es un factor relevante en estos desencuentros, por un lado, el carácter generalista asignado a estas prácticas y sus contenidos en los documentos curriculares, y, por otro, la falta de cohesión en el colectivo profesional que se desempeña en el nivel.

Estas cuestiones nos plantean hacia el futuro indagar de dónde proceden estas ideas sobre el orden para la enseñanza del deporte, cómo se transmiten y cómo adquieren sentido en el accionar profesional, escudriñando sobre su relación con las concepciones de la Educación Física y el deporte.

## **Bibliografía**

- Archetti, E. (1998). Prólogo. En: Alabarces, P; Di Giano, R y Frydenberg, J (Comps). *Deporte y Sociedad* (pp. 9-12). Buenos Aires: Eudeba.
- Blázquez Sánchez, D. (1996). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Zaragoza: INDE.
- Bourdieu, P. (1984). ¿Cómo se puede ser deportista? En *Sociología y Cultura* (pp.193-214). México: Editorial Grijalbo.
- Hernández Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona: INDE.
- Levoratti, A. (2013). *Disputas por el sentido del deporte en programas de política socio-educativa. Un análisis sobre sus representaciones y prácticas en funcionarios estatales y profesores de educación física (Provincia de Buenos Aires 2004-2011)*. Tesis de Maestría en Antropología Social IDES-IDAES-UNSAM. Mimeo.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Torres, C. (2011). La educación física secundario y la competencia deportiva. Ponencia presentada en el 9° Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de Educación Física y Ciencia, Universidad Nacional de La Plata.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós.

## **Documentos consultados**

- DGCyE (2006). *Diseño Curricular para la educación secundaria. 1er año*. La Plata. Buenos Aires. DGCyE.
- DGCyE (2008). *Introducción al Diseño Curricular de Educación Física*. La Plata. Buenos Aires. DGCyE.
- DGCyE (2008 b). *Diseño Curricular para la educación secundaria. 2do año*. La Plata. Buenos Aires. DGCyE.
- DGCyE (2008 c). *Diseño Curricular para la educación secundaria. 3er año*. La Plata. Buenos Aires. DGCyE.
- DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. 4to año*. La Plata. Buenos Aires. DGCyE.
- DGCyE (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5to*

año: *Educación Física*. La Plata. Buenos Aires. DGCyE.  
DGCyE (2011 b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6to*  
año: *Educación Física*. La Plata. Buenos Aires. DGCyE.  
DGCyE (2011 c). *DEF: Documento Técnico N° 2/2011, La Educación*  
*Física y el Deporte*. La Plata. Buenos Aires. DGCyE.

## Anexo

**Tabla 1. Clases de Educación Física**

Clase 1
(...) El profesor dice “Comienzan elongando gemelos 3 segundos y repiten tres veces con cada pierna”, (PP) mientras el profesor va pasando lista, dice “pasamos a cuádriceps,” (el profesor le pregunta a los alumnos cómo lo pueden elongar y los alumnos responden mostrando la manera de hacerlo).(...) El profesor dice “Bueno, ahora se ponen en ronda, hacen tres pasos hacia adelante y vuelven hacia atrás, lo hacen durante un minuto y luego siguen elongando, ahora posteriores, voy abajo flexiono las piernas y estiro”. (...) El profesor retira de un bolso tres pelotas de voleibol. “Bueno, ahora nos juntamos acá, hacen tres grupo de cuatro cada uno, se ponen enfrentados dos y dos, así bien, escuchen ¿cómo era el golpe de manos altas?” los alumnos le contestan, con las manos arriba y adelante, bien, empiezan a realizarlo (...) “Ahora hago un autopase y se la paso a un compañero, la pelota no se tiene que caer. Alto, pueden corregirse también entre ustedes, si alguno los hace mal. (...) Bueno escuchen, hacen cuatro equipos de tres” (el profesor hace dos canchas chiquitas que las marca con conos), “vamos a hacer lo siguiente, vamos a tratar de unir lo que hicimos allá, vamos a hacer un tres versus tres, el juego se inicia con saque facilitado (empujan la pelota), uno saca, otro recibe de abajo o de arriba se la pasa a otro para que levante y el tercero intenta rematar, jugamos a quince tantos, vamos hay que ir a buscar la pelota”. (...) 24. “El equipo que perdió saca la red y los conos, el otro se abriga y elonga un poquito. El grupo que perdió está sacando la red y los conos, los demás elonguen un poquito(...)”
Clase 2
(...) El profesor dice “dejamos las cosas en ese banco y nos ubicamos en la cancha de voleibol, y empezamos a elongar, gemelos, dale, vamos dos repeticiones de 30” vamos ahora, cuádriceps, Rojas, presente, Sanz, Riquelme, (un alumno le dice al profesor que se había cambiado de escuela), Medrano, (no, tiene un soplo al corazón)”, los alumnos se encuentran en ronda, (un alumno dice que hoy está re lindo, mejor que la clase pasada). “Profe ¿podemos jugar al fútbol? Feldman ¿Cuál es el isquiotibial? ¿Está en la parte anterior o posterior del muslo? Muchachos están en 4to. año y no saben los músculos

que tienen que elongar". “Profesor esto es pectorales”. El profesor pregunta “¿Dónde están los pectorales?” Un alumno contesta “acá” (en ese momento el profesor se señala el pectoral y el deltoides y el alumno le dice el pectoral). “Bien muy bien”. (...) Bien vengan, vamos a jugar dos equipos toda la cancha, la clase anterior estuvimos practicando el golpe de arriba y el golpe de abajo, hoy vamos a ver si podemos aplicarlo, vamos a jugar con tres zagueros y con tres delanteros. (Grande tenemos a Carlos), hacemos dos grupos de seis cada uno. Además la anterior clase estuvimos practicando con algunas reglas. (...) El equipo que perdió junta los conos y saca la red, los demás elongan un poquito y se van abrigando. Los alumnos del otro equipo están sacando la red. Chicos, mientras están hablando, elongan un poquito posteriores, gemelos cuádriceps, posteriores, dale, vamos”.

### Clase 3

(...) “bien dejamos las cosas acá y empezamos a entrar en calor. Elongamos bien los gemelos, los cuádriceps, los posteriores y los aductores”. (...) El profesor comienza a pasar lista y los alumnos siguen estirando, un alumno dirige la elongación. El profesor le pregunta cuánto tiempo tiene que mantener, le responden 10”. “Cambio, ahora elongamos los gemelos, cambio, los posteriores, cambiamos, interiores, cambio. (...) Bien chicos, se ponen en grupos de cuatro cada uno y se ubican dos de cada lado de la red. Comenzamos a realizar pases con golpe de manos altas, hacemos un pase y me ubico detrás de mi compañero, bien vamos, comenzamos, muy bien. (...) muy bien, flexionen bien las piernas, separen los codos y estiren bien los brazos cuando llega la pelota (...) Bien paramos, ahora también, podemos recibirla con golpe de manos bajas. Se acuerdan como se hacía”. Un alumno responde con las piernas flexionadas, los antebrazos casi juntos, la pelota rebota en los mismos y se la paso a un compañero. (...) “Bien paramos, ahora vamos a jugar 6 vs 6 y vamos a tratar de ensamblar todo lo que venimos trabajando las clases anteriores y también en la de hoy. Bien están los grupos, uno de cada lado de la red”. (El profesor marcó con una sogla las líneas finales y las laterales las marcó con conos bajitos). (...) “vamos a empezar a jugar, saca este equipo. Pero antes les digo si un equipo hace el tanto y utilizó los tres toques el punto vale doble, está bien. (...) Bien chicos nos juntamos ahí, así elongamos un poquito antes de volver a la escuela. El equipo que perdió junta los conos y saca la red. Vamos elongamos gemelos, dos veces mantenemos 10” dale, dale, bien ahora posteriores, seguimos con cuádriceps y terminamos con pectorales”.

**Capítulo 4. “Continuidad y secuenciación. El ‘orden’ en la enseñanza del deporte”**

**Levoratti Alejo**

**Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior**

“...La materia se caracteriza por plantear objetivos y contenidos en una línea secuencial y al mismo tiempo integradora a través de todos los años de la escolaridad secundaria.

En el ciclo superior, su enseñanza no implica cuestiones o temáticas diferentes de un año a otro, sino una paulatina complejización y profundización de saberes.

Esto explica la continuidad de los tres ejes y núcleos de contenidos a lo largo de toda la escolaridad secundaria, por lo que resulta fundamental observar el tratamiento curricular de los mismos y sus avances respecto al año anterior. Se destacan los contenidos que amplían la comprensión de los procesos de constitución corporal y motriz, sus fundamentos científicos y técnicos, y se da continuidad a aquellos que sólo reciben matices de tratamiento didáctico a lo largo de toda la escolaridad secundaria, por ser vertebradores del sentido de la materia.

(DGCyE, 2010: 3).

#### **Capítulo 4. “Continuidad y secuenciación. El ‘orden’ en la enseñanza del deporte”**

**Levoratti Alejo**

**Grupo de discusión realizado el 10/12/2012**

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

Y bueno, y veo también ahí el tema del seguimiento que tienen en secundaria (...). Hay muy pocos colegios los que disponen de infraestructura acá en La Plata para hacer una progresión, algunos colegios vamos al estadio, hacemos una progresión en el atletismo, hacemos una progresión con el vóley. No todas las escuelas disponen de una infraestructura adecuada y eso condiciona a la hora de la enseñanza de un deporte. Eso es lo que más o menos veo yo. Y con respecto a la enseñanza, bueno cuando abordamos, creo que estamos abordando más sobre el juego que sobre la técnica.”



## **Parte 2**

### **De escrituras, temas y planificaciones**



## Capítulo 5

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

**Guillermo R. Celentano**

### **Introducción**

Este trabajo pertenece al proyecto Educación Física y escuela: El deporte como contenido y su enseñanza<sup>1</sup>, y pretende aportar al intento de encontrar sentidos en el relato que los propios actores — profesores en Educación Física que desempeñan sus funciones en escuelas de nivel primario y secundario de la provincia de Buenos Aires— hacen de sus clases. Para ello se tomaron como insumos iniciales las planificaciones, las unidades didácticas y los libros de temas.<sup>2</sup>

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

---

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

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

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

## **Antecedentes**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

crita las prácticas de enseñanza en la escuela.

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

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

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

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

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

## **La escritura de los profesores. Vistiéndonos con ropa de otros**

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

Otro colega le contesta:

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

Otra cita:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A estas opiniones un colega entrevistado contesta:

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

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

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

Como cierre de este tramo, compartimos estas pequeñas conclusiones:

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

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

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

## **La escritura de los profesores**

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

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

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

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

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

### **Planificaciones y unidades didácticas**

En el estudio de casos que hemos realizado junto al profesor Marcelo Husson de las planificaciones y unidades temáticas que los docentes presentan en sus escuelas<sup>4</sup>, encontramos que los diseños curriculares se han transformado, en base a los documentos relevados, más que en un marco de referencia, en un especie de “molde” para los escritos de los profesores, ya que —como se explicitará más adelante— sin importar la localidad, el nivel o el tipo de gestión, todos los documentos recibidos hacen alusión a los mismos ejes organizativos para la asignatura Educación Física escolar, a saber: “Corporeidad y Motricidad”, “Corporeidad y Sociomotricidad”, “Corporeidad y Motricidad en relación con el Ambiente”.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

### **Los libros de temas**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Otro profesor nos hace notar otro rasgo:

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

Otro colega opina:

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las expresiones que aparecen con mayor frecuencia son:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Bibliografía**

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

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

### **Materiales consultados**

- DGCyE (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 1er Año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 2do. Año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Educación Física, Segundo Ciclo*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 3er Año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 4to. Año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 5to. Año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física, 6to. Año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- Planificaciones de clase y libros de temas, 2010, 2011 y 2012.

### **Anexo**

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

##### *Anotaciones al margen*

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

T5: DRILES para la enseñanza de técnica.

OC1: Luego del 4° comentario.

OC2: Antes del 5° comentario

T1: Juego Jugar

OC 1 a la 7 En varios pasajes

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

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

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

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

T4: De lo simple a lo complejo.

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

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

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

**Sandra:** (...) A mi me pasó de empezar a enseñar, de una forma, en los primeros años de mi práctica docente, (...) la forma en la que me había enseñado el Instituto de formación del que yo salí. Y realmente yo no me iba conforme. Si bien yo planificaba una clase, desde lo conceptual y demás, tenía todo que ver con la forma en que a mí me habían formado y demás. Cuando lo llevaba a la práctica, no respondían como los libros decían (...) y eso siempre me dejaba desconforme con respecto a mi práctica. Se dio que empecé a hacer distintos tipos de capacitaciones y pude ir viendo distintos abordajes de la enseñanza del deporte (...) Y realmente lo que pude ir aprendiendo en esas capacitaciones lo fui poniendo, llevando a la práctica. Y se dio la particularidad que tuve alumnos que transitaron mi modo de enseñanza de la primera hora y el otro modo de enseñanza y es como que pude ver en la misma persona irse de la clase de una manera completa-

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

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

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

**Verónica:** (...) los contenidos, como darlos, como partir del juego para enseñar la parte técnica, es más o menos como trabajo. (...) que el chico se meta en el juego, en la actividad, o en el deporte, me parece a mí que va con el conocimiento del profesor que está dando. Y (...) veo que tengo las herramientas más en un deporte que en otro y me es más fácil que se enganchen, variar juegos, variar actividades. Variar y tener más resultados. Creo que va con eso, con el conocimiento de cada profesor y lo que se está especializando.

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

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

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

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

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

(...)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Sergio:** Yo estoy de acuerdo con lo que vos decís si yo enseñara handball y les dijera que el único leitmotiv que tenemos en la escuela es salir campeones en el torneo "xx" de handball, y que vamos a aprender el deporte a morir y hay que saber hasta la última técnica. Pero si yo ese deporte lo utilizo para un montón de otras cosas y es lo que tengo, y es la posibilidad que tengo. Porque no todos los colegas tienen la posibilidad de tener tanta variedad o tanto abanico.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Verónica:** (...) otra realidad es la escuela del estado, que por ahí o vamos al CEF o llueve o el chico vive muy lejos y no puede venir o hace mucho frío o hace mucho calor. Y encima tenemos el playón una vez a la semana. Encima al día siguiente o al martes siguiente falta, todo lo técnico que se puede tratar de aplicar o estudiar, chau se olvidó o no estaba o no lo puede aplicar. Cuesta mucho trabajar el deporte en sí, se hace más tratar de enseñar a jugar (...) yo creo que varía mucho en dónde se trabaje, cómo se trabaje.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Silvina:** ¿Trabajas la parte teórica?

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

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

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

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

**Alejandro:** No planteo eso yo.

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

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

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

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

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

**Sergio:** (...) Te pongo 2 ejemplos. Cuando trabajo en los primeros niveles empezamos con lo que nosotros llamamos la iniciación deportiva. Yo lo que le planteaba a los chicos es el tema de probar. Por ejemplo: empezamos a jugar al vóley 1 contra 1 y aprendemos la diferencia de jugar con y jugar contra, lo probamos. Eso para mí entraría en lo que vos planteas como teórico. Jugamos, razonamos, estamos o no estamos de acuerdo. Después empiezan a jugar 2 contra 2 y demás. Bueno, ¿cómo nos paramos? ¿A la par? ¿Uno adelante uno atrás? ¿Que da resultado?, probemos. Y ahí a medida que vamos

avanzando vamos discutiendo, eso en los primeros niveles. Ahora te cuento lo último. Estamos jugando un torneo que están atacando (...) Entonces ¿cómo tenemos que defender? este es el planteo. Fuimos a un torneo, yo llevé un montón de equipos, porque como los tengo divididos, me pasó una cosa rara, espectacular. Yo iba de una cancha a la otra, entonces cuando se me hizo el tiempo llegué, ya iban a largar el partido. Entonces le digo bueno, y me dice uno \_pará... pará... pará\_ fulano va a jugar acá, fulano allá, fulano acá. Listo. Pero ¿nos vas a decir nada? No, a la cancha, es decisión de ustedes. Yo en eso momento dije, tienen que entrar como quieren ellos porque van a entrar convencidos de que van a jugar bien. ¿Qué significa que yo los cambie? ¿Por una cuestión de autoridad? Si lo que yo quería era eso, que después se unieran. A la semana siguiente, (...) mando a un preceptor y elijo 2 chicos de los más grandes para que dirijan a los 2 más chicos. (...) Yo les di la guía, les dije fulano va a ser, organicenlo, oriéntenlo. Sabes lo que fue, espectacular la experiencia. Primero que los que jugaron nunca discutieron con los que dirigían, a pesar de que lo conocían del colegio porque. Y los de afuera hicieron una experiencia bárbara, porque cuando yo llegué habían reacomodado el equipo en la cancha, ellos tenían otra mirada del juego (...) Yo propongo eso, yo propongo que ellos decidan. (...)

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

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

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

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

**Marcelo:** Son cosas diferentes pero (...)

**Alejandro:** Estás sumando conocimiento

**Marcelo:** Estás sumando.

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

(Se superponen)

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

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

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

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

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

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

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

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

**Sandra:** No.

(Se superponen)

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

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

**Jorge:** Yo no estoy hablando de reglamento.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## Capítulo 6

### Entre el Diseño Curricular y las planificaciones

***Marcelo A. Husson***

#### **Introducción**

La Educación Física en nuestro país está desde hace ya mucho tiempo incluida y legitimada como campo de conocimiento en el ámbito escolar y se encuentra integrada a él, y significada desde prácticas corporales propias y específicas como lo son los juegos, las gimnasias, los deportes y las actividades en la naturaleza; que se constituyen con la función de lograr que los estudiantes adquieran el gobierno de sus cuerpos, integrando en su formación aspectos culturales e intelectuales, vinculados también con otras disciplinas escolares. Proyecto de investigación *Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza*, 2010.

La escuela como institución —desde la planificación curricular de sus docentes— “extrae” de la cultura aquellos aspectos que por su significatividad social merecen ser transmitidos de una generación a otra. Por ello la Educación Física, como un componente esencial de la enseñanza institucionalizada, selecciona de la sociedad algunos de los deportes que en ella se practican —entre otras prácticas ya mencionadas anteriormente pero a las que no haremos referencia directa por no ser motivo de la presente investigación— y los incorpora a la enseñanza escolar adecuándolos en lo pedagógico y en lo didáctico de acuerdo a las teorías curriculares vigentes.

En este capítulo se presentan las conclusiones de uno de los subgrupos del presente proyecto de investigación, que se propuso obser-

var cómo se manifiestan y significan la práctica y la enseñanza del deporte en la adolescencia en un espacio ya legitimado para la Educación Física como es el contexto escolar. Para ello se recolectaron y analizaron planificaciones y libros de temas de profesores del nivel secundario de diferentes distritos de la provincia de Buenos Aires, se realizaron entrevistas a estos mismos profesores y se constituyeron grupos de discusión con docentes del área que ejercen su función en instituciones públicas y privadas en el rango etario considerado.

### **La planificación docente**

El criterio utilizado al momento de definir cuáles profesores constituirían el grupo de análisis para la presente investigación fue el de considerar a aquellos que contasen con diferente antigüedad en la docencia y prestasen servicio en instituciones educativas con distintas características en cuanto a los aspectos socioculturales de su matrícula escolar y de la comunidad en que se encuentran insertas. Pasadas estas instancias de recolección, se procedió a analizar la manera en que estos documentos son confeccionados por los docentes, para verificar su grado de relación con la estructura y los sentidos propuestos desde el Diseño Curricular vigente en el ámbito de la provincia de Buenos Aires.

Se entiende al Diseño Curricular como la base filosófica y pedagógica que guía la confección de la planificación anual. Este documento organiza el currículo para la modalidad Educación Física a partir de tres ejes sobre la base de los conceptos “*Corporeidad y Motricidad*”, que son definidos en él como dimensiones del ser humano sobre las cuales la Educación Física incide específica e intencionalmente, superando la concepción reduccionista de cuerpo y movimiento (DGCyE, 2011). El Diseño Curricular, desde su marco humanista y social, persigue superar las prácticas de una Educación Física centrada en el contenido educativo y se posiciona en relación al sujeto que aprende al constituir tales contenidos en construcciones sociales a ser elaboradas en el marco de la clase. Los Diseños Curriculares para la modalidad Educación Física en la provincia de Buenos Aires resaltan el carácter “prescriptivo” de tales propuestas, basándose en el derecho de los sujetos al currículum común, puesto que el mismo posibilita, en tales fundamentos, el acceso igualitario a los conocimientos social-

mente significativos, que si fueran seleccionados a partir de criterios particulares podrían llevar a la profundización de la fragmentación y desigualdad educativa (DGCyE, 2007a).

En el Diseño Curricular la planificación es definida como una herramienta que sirve de guía en la tarea docente y surge de los acuerdos realizados por los colegas a nivel de las instituciones escolares y del distrito. El Diseño Curricular del área prescribe que la planificación debe ser establecida por los docentes como una propuesta de enseñanza cuyos componentes —Expectativas de Logro, Ejes, Contenidos, Estrategias de Enseñanza, Consignas de Actividades y Evaluación de los Aprendizajes— deben estar constituidos con una coherencia interna que los aglutine como un proyecto pedagógico que comprenda desde su construcción la participación de los alumnos en la selección de contenidos y actividades. El Diseño Curricular organiza la planificación docente en formatos de modalidades diversas y con duración variable para favorecer la adquisición de los contenidos curriculares y el logro de las expectativas previstas. Estas modalidades se constituyen bajo la forma de “Unidades Didácticas”, “Unidades Temáticas” y “Proyectos”.

Un ejemplo de un “Proyecto” sería la realización de un campamento que abarcaría tanto el desarrollo del mismo como la etapa previa de preparación. Una “Unidad Didáctica” podría, por ejemplo, estar referida a la enseñanza de la estructura de juegos deportivos que presenten características diferentes. Para la “Unidad Temática” podría seleccionarse un tema específico y las actividades que se seleccionen posibilitarían el abordaje del tema. Si la “Unidad Temática” fuera “Educación Física y Convivencia Democrática”, todas las actividades que se propongan contemplarían el tratamiento de la temática seleccionada (DGCyEb, 2007; 251).

Las planificaciones relevadas en diferentes escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires permiten observar que si bien en algunos casos estas presentan formas que las apartarían de las prescripciones definidas en los documentos curriculares, mayoritariamente cuentan con los siguientes componentes: 1) Fundamentación del Proyecto Pedagógico; 2) Diagnóstico del Grupo; 3) Propósitos

Generales; 4) Expectativas de Logro; 5) Contenidos; 6) Actividades; 7) Estrategias de Enseñanza; 8) Proceso de Evaluación.

Pasaremos a describir a continuación el cuerpo de las planificaciones analizadas.

### **Fundamentación del proyecto pedagógico**

En la mayoría de las planificaciones estudiadas se observó que los sentidos y las valoraciones de la modalidad se fundamentan en el marco teórico y referencial que propone el Diseño Curricular del área para los diferentes niveles de la escolaridad. Los puntos de encuentro detectados en las fundamentaciones de estos proyectos están relacionados con el valor que cobra la enseñanza de la Educación Física en el desarrollo de la corporeidad de los estudiantes; la forma en la cual el cuerpo se encuentra presente en las clases y los saberes específicos de la Educación Física.

En estas planificaciones la Educación Física es ponderada “(...) como una materia cuyo valor se basa en incidir en la constitución de la identidad de los jóvenes y adolescentes al impactar en su corporeidad, entendiendo a ésta como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales”.<sup>1</sup> En el Diseño Curricular la “corporeidad” es definida como la expresión propia de cada sujeto, como aquello que posee un cuerpo o tiene consistencia, “de esta manera se entiende la corporeidad como la acción del cuerpo, como aquello que se constituye a través de la acción del acto del pensamiento y que concluye con la muerte del cuerpo” (Emiliozzi, 2011; 78).

En la fundamentación de los proyectos pedagógicos el cuerpo del alumno —orgánico y subjetivo— cobra un valor relevante e imprescindible, ya que según las planificaciones de los profesores “(...) resulta ser construido a lo largo de toda la existencia del hombre y por medio de éste los sujetos pueden abrirse a los otros para insertarse en el plano de la convivencia y así apropiarse de la cultura y los valores que en ella se encuentran presente”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Párrafo extraído de las planificaciones analizadas en el marco del proyecto de investigación.

<sup>2</sup> Párrafo extraído de las planificaciones analizadas en el marco del proyecto de investigación.

Las fundamentaciones de los proyectos refieren a las actividades ludomotrices, deportivas, expresivas y gimnásticas<sup>3</sup> como prácticas propias de la Educación Física que deben ser enseñadas superando la consideración de un cuerpo instrumento o mero objeto orgánico, y aluden a que resulta ser tarea de la Educación Física enseñar aquellos movimientos o técnicas gímnicas, lúdicas y deportivas a partir de la comprensión y significación. El concepto *sociomotricidad*, que aparece reiteradamente mencionado, involucra a todos los juegos, los deportes y las actividades motrices colectivas, y “(...) remite a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental y ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social de los adolescentes al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para diseñar, probar y acordar acciones motrices en grupo”.<sup>4</sup>

En el capítulo “Los deportes en las clases” analizaremos las prácticas de enseñanza de diferentes profesores para verificar de qué manera los fundamentos anteriormente planteados son visualizados en las clases.

### **Diagnóstico del grupo**

Los proyectos pedagógicos relevados presentan diferentes estructuras de formalización y extensión y solo algunos de ellos tienen incorporado en su cuerpo el diagnóstico del grupo.

En estas planificaciones, el diagnóstico de la situación grupal se constituye a partir del análisis de las instalaciones de clase y las características y condiciones socioambientales de los alumnos. En relación al primer punto, los profesores describen las condiciones del espacio en donde se realizan las clases, especifican las dimensiones del lugar, el tipo de superficie con que cuentan y las potenciales zonas de riesgo. El segundo ítem de análisis lo constituyen las características de los estudiantes, de la comunidad educativa, el hábitat de los adolescentes, su condición sanitaria y la predisposición de estos hacia las actividades de la clase.

---

<sup>3</sup> Según el Dr. Mehl, el concepto *Gimnástica* —utilizado en las planificaciones de los profesores y encontrado entre otros documentos en los diseños curriculares— no hace referencia a los ejercicios físicos. El ejercicio siempre se llamó *gymnásion*, igual que el lugar, o gimnasia.

<sup>4</sup> Párrafo extraído de las planificaciones analizadas en el marco del proyecto de investigación.

## **Propósitos generales para la Escuela Secundaria**

En este punto las planificaciones relevadas hacen referencia a un amplio espectro de propósitos que involucran la “especificidad del área” así como los “aspectos generales de la educación”. Estos propósitos se expresan con relación a los aportes que la Educación Física y el sistema educativo en general deben brindar a los estudiantes.

Mencionaremos algunos de los aportes específicos del área que figuran en las planificaciones:

- Constitución de la corporeidad, de la conciencia corporal y de hábitos posturales, de higiene y actividad ludomotriz para promover el sentimiento de bienestar consigo mismo y con los otros.
- Conquista de la disponibilidad corporal en diferentes ámbitos, el logro de la autonomía motriz, el uso creativo de habilidades motrices, el desarrollo de las capacidades perceptivas, lógico-motrices, coordinativas, condicionales, relacionales y expresivas en relación con las diferentes etapas evolutivas y los contextos.
- Construcción reflexiva de nociones espaciales, temporales y objetales, relacionándolas significativamente consigo mismo y con el entorno.
- Promover el aprendizaje de juegos y actividades motrices grupales para desarrollar el pensamiento táctico, la resolución de situaciones problemáticas, la construcción y el respeto de las reglas y la asunción de roles.

Por su parte, los “propósitos generales de la educación” presentados en las planificaciones están en relación con:

- Favorecer la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros como sujetos de derecho, para posibilitar la resolución de conflictos cotidianos, la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía.
- Generar espacios para la creación y utilización de distintas formas de comunicación en la clase.
- Brindar oportunidades para la reflexión crítica sobre la propia corporeidad y los modelos corporales mediáticos circulantes.

- Promover la autonomía y la autoestima sobre la base de la elección de las actividades corporales y motrices.

Los propósitos de las planificaciones relevadas están constituidos desde una perspectiva psicomotriz y praxiológico motriz. A la vez, esa particularidad también resulta ser un reflejo del marco teórico presente en el Diseño Curricular de la modalidad, cuya concepción está basada en los fundamentos de la fenomenología de la percepción de Merleau Ponty. Los párrafos anteriormente transcritos permiten constatar que las situaciones didácticas que diseñan los profesores en sus clases a partir de los “propósitos generales de la educación” tienen por finalidad favorecer, desde el abordaje teórico mencionado, la autonomía de los alumnos y la relación entre ellos, propiciando la generación de espacios en donde las prácticas democráticas resulten evidenciables y significativas, al menos con relación a sus intereses y sus culturas. Por otra parte, en cuanto a los “propósitos específicos del área”, los saberes a adquirir por los alumnos pasarían por el tamiz de la percepción psicomotriz. De esta forma, si bien se lograrían ciertos conocimientos sobre las gimnasias, los juegos y en particular sobre los deportes, esta perspectiva sería el medio para su adquisición.

### **Expectativas de logro**

El Diseño Curricular del área establece diferentes expectativas de logro para cada ciclo y año de la escolaridad. Estas son definidas en los documentos curriculares como las metas a ser alcanzadas por los alumnos al finalizar el ciclo lectivo.

En las planificaciones relevadas se ha observado que las expectativas de logro planteadas por los docentes suelen estar expresadas con un alto grado de generalidad. Esta formalización podría llegar a dificultarles la visualización de los contenidos presentes y las actividades que deberían proponer en sus clases a partir de estos para que los alumnos alcancen las metas propuestas en el proyecto pedagógico con la diversidad de saberes que los documentos curriculares prescriben para las clases de Educación Física.

Citaremos a continuación ejemplos que fueron recogidos de diferentes planificaciones.

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as:

- Conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud.
- Produzcan e interpreten gestos y acciones motrices básicas con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas.
- Reconozcan la habilidad motriz y el desarrollo corporal en la constitución de la autonomía y autoestima.
- Asuman actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismos y de los otros en actividades motrices compartidas.
- Valoren la interacción grupal para el aprendizaje motor, la elaboración y respeto de normas de convivencia democrática y la construcción de ciudadanía.
- Participen protagónicamente en actividades motrices en diferentes ámbitos con independencia, responsabilidad y sentido social.
- Practiquen juegos deportivos o deportes simplificados, con técnicas y reglas participativas y con sentido social.
- Usen habilidades motrices en la resolución de problemas motores en actividades gimnásticas, deportivas, expresivas y en el ambiente natural.
- Practiquen actividades motrices protegiendo el ambiente natural.

Esta manera tan abarcativa de presentar las Expectativas de Logro en las planificaciones podría llegar a generar en la práctica una reducción de la enseñanza en pro de ciertos contenidos y en desmedro de otros. Es por ello que resulta pertinente desagregar en tales proposiciones, tal como lo recomiendan los documentos curriculares, expectativas de logro de menor duración y mayor especificidad.

A continuación se presenta el ejemplo de una expectativa de logro presente en una planificación correspondiente al 1° año de la ESB, que para favorecer su comprensión y aplicación convendría modificar:

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as: usen habilidades motrices en la resolución de problemas motores en actividades

gimnásticas, deportivas, acuáticas, expresivas y en el ambiente natural.

Como resulta ser muy general e inespecífica, sería más adecuado expresarla de la siguiente manera:

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as usen habilidades motrices en la resolución de problemas motores en el handball.

A partir de la manera en que las planificaciones presentan las expectativas de logro, podría pensarse que estas se constituyen en objetivos a largo plazo de la propuesta pedagógica, llegando a generar en algunos docentes la convicción de que el éxito de su propuesta de enseñanza se alcanzará cuando sus alumnos adquieran como conductas finales los objetivos que en tales expectativas se manifiestan.

## Contenidos

Las planificaciones analizadas estructuran sus propuestas de enseñanza sobre tres ejes: “Corporeidad y Motricidad”, “Corporeidad y Socio Motricidad” y “Corporeidad y Motricidad en relación con el Ambiente”. Cada eje tiene por función organizar sus núcleos de contenidos específicos, y cada núcleo de contenidos agrupa aquellos saberes que guardan un grado de relación entre sí: Los mencionados Ejes “...incluyen Núcleos Sintéticos de Contenidos que constituyen objetos culturales valiosos para la disciplina, reconocidos como significativos para el contexto sociocultural actual y para la formación del alumno/a” (DGCyE, 2007b: 241).

En dichas planificaciones<sup>5</sup>, el eje “Corporeidad y Motricidad” está conformado por la “*Constitución Corporal, la Conciencia Corporal y las Habilidades Motrices*”; el eje “Corporeidad y Sociomotricidad” está constituido por la “*Construcción del Juego Deportivo, el Deporte Escolar y la Comunicación Corporal*” y el eje “Corporeidad y Motrici-

---

<sup>5</sup> La planificación anual del profesor debe estar integrada por diferentes modalidades –Unidades Didácticas, Unidades Temáticas y Proyectos– y comprender los tres ejes y el conjunto de contenidos previstos para el año, con las adecuaciones que las características del grupo, las instituciones y el contexto requieran. (DGCyE, 2006)

dad en relación con el Ambiente”, por “*la Relación con el Ambiente, la Vida Cotidiana en Ámbitos Naturales y las Acciones Motrices en la Naturaleza*”.<sup>6</sup>

Tal como lo presentan los ejes, el *problema de la corporeidad y la motricidad* atraviesa toda la estructura del proyecto pedagógico y, por consiguiente, las prácticas de la Educación Física. Como expresa Alicia Grasso (2008), la corporeidad es definida desde bases fenomenológicas<sup>7</sup> como una pluralidad de aspectos y de existencias materiales e inmateriales que se integran en una unidad, es decir, “soy yo y todo lo que me corporiza y me identifica”. El cuerpo presente en los documentos curriculares —orgánico y subjetivo—, producto del pensar y del sentir, se manifiesta en las clases a partir de la disponibilidad motriz de los estudiantes. En relación a ello nos preguntamos ¿qué disponibilidad motriz pretende desarrollar la Educación Física a partir de estos fundamentos?<sup>8</sup>

En el Diseño Curricular, el eje Corporeidad y Motricidad hace referencia a las prácticas gímnicas. Sus contenidos, constituidos por la conformación de la imagen corporal, las capacidades motoras, posturales, expresivas y coordinativas, se encuentran orientados con relación al rendimiento fisiológico motriz, el deporte y la salud. Los contenidos del núcleo temático Habilidades Motrices, según los documentos curriculares, pretenden favorecer la resolución de situaciones en las diferentes prácticas corporales y la vida cotidiana. No obstante, una interpretación que surge del análisis de los contenidos inicialmente mencionados y la reiteración de ejemplificaciones en los documentos curriculares de situaciones de enseñanza en relación al

---

<sup>6</sup> Surge de las entrevistas realizadas a los profesores que en muchos de los casos, el eje “Corporeidad y Motricidad en relación con el Ambiente” solo sería desarrollado en las clases con actividades teóricas, sin llegar a concretarse prácticas en la naturaleza.

<sup>7</sup> Corriente del pensamiento filosófico que se basa en el estudio de los fenómenos sociales y naturales. El Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires para el área Educación Física se inspira en los fundamentos y enfoques de Maurice Merleau-Ponty, Manuel Sergio, Jean Le Bouch y Pierre Parlebas, entre otros.

<sup>8</sup> Dados los propósitos y alcances de la presente investigación, excluimos el análisis del eje “Corporeidad y Motricidad en relación con el Ambiente”.

eje “Corporeidad y Sociomotricidad” permite suponer que el eje en cuestión, se constituye en la práctica como una herramienta orientada a resolver problemas de movimientos de los juegos deportivos y los deportes en desmedro de otros contenidos.<sup>9</sup>

Con relación al eje Corporeidad y Sociomotricidad, las planificaciones analizadas permiten visualizar que el núcleo “Construcción del Juego Deportivo y el Deporte Escolar” está orientado a la enseñanza de la construcción, recreación y práctica de los juegos deportivos y del deporte escolar, buscando que en los diferentes años de la escolaridad los estudiantes se familiaricen con la especificidad de las situaciones tácticas, técnicas y reglamentarias propias de cada uno de ellos y sus funciones correspondientes.

Un ejemplo tomado de una planificación para 1° de la Secundaria Básica (ESB) permite visualizar los contenidos que desde los diseños curriculares son “sugeridos” para el desarrollo de este núcleo temático.

Eje: Corporeidad y Sociomotricidad.

Núcleo temático: Construcción del Juego Deportivo y el Deporte Escolar.

Contenidos: La estructura de los juegos deportivos como posibilidad de construcción solidaria y compartida. Interacción con los otros y la incidencia del grupo en el funcionamiento de los equipos. Construcción o recreación de juegos deportivos no convencionales. La resolución táctica de situaciones específicas de ataque y defensa. Las habilidades motrices propias del juego y su integración como habilidades sociomotrices.

En el núcleo Comunicación Corporal los contenidos incluidos en las planificaciones relevadas ponen el acento en los vínculos que se generan con los otros con intención comunicativa y/o expresiva en situaciones lúdicas o deportivas.

Presentaremos un ejemplo relevado de una planificación para 1° de la Secundaria Básica (ESB) que permite observar con mayor facilidad lo explicitado.

---

<sup>9</sup> Para mayor referencia, el lector podrá consultar el Diseño Curricular del área Educación Física para el 1°, 2° y 3° año de la Secundaria Básica (SB).

Eje: Corporeidad y Sociomotricidad.

Núcleo temático: Comunicación Corporal.

Contenidos: Producción e interpretación de gestos y acciones motrices básicas con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas. Acuerdos respecto de códigos simples de comunicación corporal. Las acciones motrices con finalidad expresiva y/o comunicativa de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas, con o sin soportes musicales.

Los núcleos de contenidos que conforman los ejes en el Diseño Curricular están constituidos con un enfoque sociomotor, en el cual las prácticas gímnicas y los juegos deportivos son ponderados por su valor cultural pero también como medios que facilitan la aceptación de los otros como compañeros y oponentes, y por el respeto, el compromiso y la promoción de los valores democráticos que favorecerían. Desde esta perspectiva, las relaciones grupales, el sentido de pertenencia y la interacción motriz de los adolescentes resultan ser estructurantes de los procesos de aprendizaje motor, ya que las prácticas grupales que se construyen a partir de tales relaciones facilitan la apropiación de saberes y la constitución de la identidad en los adolescentes. Las planificaciones, en tanto reflejo de teorías presentes en los documentos curriculares, asignan a los aspectos sociales de las clases mayor valor o protagonismo que a los propios contenidos de la disciplina. La Educación Física se presenta como una práctica centrada en el sujeto que aprende por sobre el propio contenido educativo. Al analizar los libros de temas y las clases de los profesores se verificará si dicho valor o protagonismo, asignado a estos aspectos en la teoría presente en los documentos curriculares y plasmado por los profesores en sus planificaciones, permite ser visibilizado en la práctica.

### **Actividades de la clase**

El componente “Actividades de la clase” representa dentro del proyecto pedagógico la presentación sintetizada de algunas de las actividades que el profesor utilizará al confeccionar el plan de clase. Las planificaciones estudiadas permiten observar que dichas actividades son expresadas bajo la forma de ejercitaciones y juegos; en este últi-

mo caso, estos son clasificados por los profesores en dos tipos: juegos modificados y juegos deportivos.

La ejercitación hace referencia a una práctica corporal instrumentada con el propósito de repetir o sistematizar un determinado movimiento o acción del cuerpo en pos de generar una adaptación orgánico-fisiológica o un aprendizaje corporal. En los proyectos pedagógicos, en el eje Corporeidad y Motricidad los profesores mencionan como actividades de la clase solamente a las ejercitaciones de las capacidades motoras. Tal elección reduce la enseñanza de la gimnasia solo al ejercicio de estas capacidades y deja de lado aspectos como la enseñanza de las técnicas de las gimnasias, los ajustes posturales que cada estudiante debe saber producir según sus propias posibilidades y la regulación del esfuerzo y el ritmo personal, entre otros temas mencionados en los documentos curriculares y ausentes en este componente de las planificaciones.

En el eje Corporeidad y Sociomotricidad, los profesores también utilizan ejercitaciones como actividades de la clase, las que son presentadas como medio de enseñanza y fijación de las técnicas de los juegos deportivos y del deporte escolar. Además pudo observarse que en este componente los docentes utilizan las categorías “juegos modificados”<sup>10</sup> y “juegos deportivos”<sup>11</sup>, que son mencionadas como medio de enseñanza de la lógica del juego y del desarrollo del pensamiento táctico y creativo en el núcleo temático Construcción del Juego Deportivo y el Deporte Escolar.

### **Estrategias de enseñanza**

Las estrategias de enseñanza son definidas en el Diseño Curricular como todas las formas de intervención que emplea el docente para facilitar la adquisición de saberes corporales, motrices y ludomotrices, y hacen referencia a las consignas, las actividades motrices, el lenguaje y el modo como se comunica el profesor cuando enseña, al orden comunitario y los recursos materiales, entre

---

<sup>10</sup> Son aquellos en los que se modifican algunas reglas sin alterar demasiado la lógica o estructura del mismo para poder así ejercitar aspectos tácticos o técnicos.

<sup>11</sup> Entendido como una propuesta pedagógica que flexibiliza la reglamentación del deporte institucionalizado.

otros aspectos.

En las planificaciones relevadas se observa que los profesores identifican mayormente las estrategias de enseñanza con las *técnicas de enseñanza* descritas por Muska Mooston, entre las que mencionan la asignación de tareas, la enseñanza recíproca, la exploración de situaciones, el trabajo con el emergente, el descubrimiento guiado y la resolución de problemas. La utilización de estas técnicas de enseñanza se encuentra en línea con las propuestas en el Diseño Curricular, en donde se recomienda superar el “dictado de tareas” en las que los adolescentes solo reproducen movimientos en forma acrítica y mecánica. Los métodos recomendados son aquellos en los cuales el protagonismo del alumno exceda la demostración e imitación y se focalice en la programación, la diagramación y el desarrollo de las actividades (DGCyE, 2006).

## **Evaluación**

En las planificaciones analizadas se pudo constatar el uso de las técnicas de observación e indagación o interrogación. En algunas de estas los docentes solo mencionan las técnicas a utilizar, sin especificar cómo instrumentan el proceso de evaluación en el transcurso de las clases, y en otras, contrariando las indicaciones prescriptivas del Diseño Curricular, se han observado técnicas cuantitativas que pretenden evaluar, por ejemplo, el nivel de rendimiento aeróbico, de fuerza muscular, de flexibilidad o la cantidad de “golpes de manos altas”. También se relevaron situaciones en las que los alumnos son evaluados a partir de una serie de ítems que combinan aspectos aptitudinales con actitudinales, como por ejemplo asistencia a clase, participación en la misma, interés por la práctica deportiva, buen comportamiento en eventos deportivos y ejecución correcta de los fundamentos técnicos y tácticos de los deportes enseñados.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> El Diseño Curricular recomienda que las clases de Educación Física deben relevar información acerca de los diferentes aspectos puestos en juego en una situación motriz, modos de vincularse con estas y sus compañeros y las estrategias cognitivas empleadas. A su vez, caracteriza a la evaluación como un proceso continuo, complejo y sistemático integrado a la enseñanza que debe considerar tanto el proceso como los resultados del aprendizaje y las

## El libro de temas

En el marco de esta investigación, el libro de temas constituye el segundo documento escolar observado. Este relevamiento cobra particular importancia porque permite vislumbrar la relación de continuidad o ruptura entre la teoría sobre la que se estructura la planificación anual y la manera en que el profesor registra los temas de su clase.<sup>13</sup>

En el análisis de estos documentos surge que predomina en los registros de las clases la enseñanza de “los juegos deportivos” y el “deporte escolar”<sup>14</sup> por sobre otras prácticas como las gímnicas y las lúdicas no deportivas. La gimnasia —llamada en el Diseño Curricular “Corporeidad y Motricidad”— está presente en estos escritos bajo la denominación de “preparación física” o “entrenamiento de las capacidades motoras”. Según los registros llevados por los profesores, el voleibol, el handball, el softbol, el fútbol, la gimnasia y ciertas disciplinas del atletismo (como la carrera, los lanzamientos de bala y el salto en largo) son las prácticas enseñadas en estas instituciones educativas. De los relevamientos de estos documentos surge que los profesores registran los temas de la clase utilizando mayoritariamente terminología propia del deporte que enseñan.

Trascribiremos a continuación algunos de estos registros.

Carácter de la clase: enseñanza. Contenido: Voleibol. Tema: golpe de manos altas, juego. Actividades: manejo de pelota, juego reducido 1 vs 1. Juego 6 vs 6.

Carácter de la clase: (sin completar). Contenido: Voleibol. Tema:

---

diferentes dimensiones implicadas en los mismos, superando el reduccionismo según el cual la evaluación se limita a la medición del rendimiento motor.

<sup>13</sup> La estructura del libro de temas varía ligeramente de un establecimiento a otro, como también su formato material, aunque en todos se hace mención a la fecha, el número de clase, el carácter de la misma, el contenido y las actividades a realizar.

<sup>14</sup> En las planificaciones de los profesores el eje que involucra los “juegos deportivos” y el “deporte escolar” es llamado —al igual que en el Diseño Curricular— “Corporeidad y Sociomotricidad”. Esta denominación no pudo ser hallada en ninguno de los libros de temas analizados.

golpe de manos altas y bajas. Actividades: juego reducido, ejercitación de golpe manos altas y bajas. Juego 6 vs 6.

Se ha observado también, aunque en menor grado, esta otra forma de registro:

Carácter de la clase: (sin completar). Contenido: Softbol. Tema: FFT (Formación Física Técnica). Actividades: Pases de roling, de aire y bateo, ubicación en la cancha.

También se pudo verificar en otros libros de temas esta variante:

Carácter de la clase: (sin completar). Contenido: Handball. Tema: preparación física y técnica. Actividades: elongación, trote y ejercicios de fuerza, pase y recepción, lanzamiento suspendido.

Carácter de la clase: enseñanza. Contenido: Fútbol. Tema: FFB (Formación Física Básica) y FFT (Formación Física Técnica). Actividades: resistencia aeróbica, ejercicios de fuerza, tiro al arco desde diferentes distancias. Juego en cancha reducida.

Contenido: Atletismo. Tema: Carrera de fondo. Actividades: entrenamiento intervalado. 1 2 3 4 4 3 2 1. Con 1 minuto de pausa.

Contenido: Atletismo. Tema: Carrera de 100 mts. Actividades: entrenamiento con partida baja.

Contenido: Atletismo. Tema: Resistencia Aeróbica. Actividades: 10 minutos con uso de cronómetro.

Contenido: Atletismo. "...Tema: Entrada en calor, resistencia aeróbica entrenamiento fraccionado. Actividades...

Carácter de la clase: evaluación. Contenido Voley. Tema: saque de arriba, remate y bloqueo. Actividades: evaluación de la técnica del saque de arriba, del remate y del bloqueo en situación de juego.

En los documentos analizados los profesores no utilizan la palabra *enseñanza*, aunque sí, con cierta recurrencia, la palabra *entrenamiento* cuando el contenido propuesto para la clase es el atletismo y la gimnasia, en tanto que cuando el propósito de la clase está relacionado con los juegos deportivos o el deporte, los profesores solo plantean la práctica a realizar —tal como ejemplificamos anteriormente— sin utilizar ninguno de los conceptos ya mencionados.

## Conclusiones

Del análisis de las planificaciones docentes en relación con el Diseño Curricular surge que si bien se constató documentación que reviste cierta diversidad en su presentación, todo lo observado presenta una marcada uniformidad como así también de los documentos curriculares vigentes, y de su teoría subyacente. Esta similitud de forma y contenido en la formalización de tales propuestas se advierte en la mayoría de las escuelas de los diferentes distritos relevados, sean estas instituciones de gestión estatal o privada, de comunidades situadas en el centro de sus localidades o en la periferia. Esta uniformidad se sostendría en tres dispositivos instrumentados a tal efecto: el carácter prescriptivo de los diseños curriculares, las estructuras de supervisión que verifican los cumplimientos de esta normativa, y las diferentes capacitaciones sobre planificación que reciben los docentes de la provincia de Buenos Aires.

En las fundamentaciones del proyecto pedagógico, las planificaciones se refieren a las actividades ludomotrices, deportivas, expresivas y gimnásticas como prácticas propias de la Educación Física que deben ser enseñadas a partir de la comprensión y la significación, superando la consideración del cuerpo como instrumento o como mero objeto orgánico. Las planificaciones, reflejo de los documentos curriculares, presentan una Educación Física centrada en el alumno y orientada al desarrollo integral del sujeto, focalizando su propuesta en la inclusión y la socialización. Los ejes y los contenidos de los núcleos temáticos, instrumentos por medio de los cuales se vehiculizan estos propósitos, son los aspectos de la cultura del cuerpo a ser enseñados y están constituidos desde una perspectiva praxiológica con una finalidad inclusiva, sanitaria y deportiva.

En los registros de las clases se pudo observar un predominio de los juegos deportivos y del deporte escolar por sobre la gimnasia y el atletismo; y la ausencia de otras formas de jugar y de las actividades en relación con el ambiente. En estos registros la gimnasia solo está presente *como medio de ejercitación de las capacidades motoras o bajo la forma de ejercicios de fundamentación o de desarrollo técnico de los juegos deportivos*. Con relación al atletismo que se enseña en la escuela, su práctica se encuentra mayoritariamente orientada a favorecer y desarrollar los aspectos orgánicos-funcionales por sobre los téc-

nicos y culturales. A partir de la interpretación de estos registros y de las entrevistas realizadas a los profesores surge que estos entienden la práctica del atletismo escolar como un proceso de entrenamiento focalizado hacia la competencia o el desarrollo fisiológico motriz.

Los registros de las clases en los libros de temas indican que en cuanto al proceso de evaluación del eje Corporeidad y Sociomotricidad, los profesores evalúan los conocimientos específicos de los alumnos en relación con los saberes técnicos y el conocimiento de la lógica de los juegos deportivos. Con respecto al eje Corporeidad y Motricidad, las evaluaciones que los docentes han registrado se vinculan con el rendimiento de las capacidades motoras. Esto indica que las evaluaciones —contrariamente a lo indicado por los documentos curriculares— lejos de pretender verificar los modos que tienen los alumnos de relacionarse con las prácticas y con sus compañeros y las estrategias cognitivas empleadas, siguen pretendiendo indagar solamente sobre los resultados, siendo este proceso un reduccionismo en el cual la evaluación se limita a la medición del rendimiento motor.

El reduccionismo que los libros de temas reflejan en relación con el deporte no es visible en las planificaciones, ya que en estos documentos los profesores —de acuerdo con la prescripción curricular— proyectan la enseñanza sobre los tres ejes y sus núcleos temáticos de contenidos. Este hallazgo nos permite entrever una posible ruptura o desencuentro entre la teoría que sustentan las clases de los profesores y los registros que estos realizan de las mismas, lo que conduce a afirmar que las transformaciones que se manifiestan en los documentos curriculares no llegan a ser comprendidas por los docentes, lo que puede llegar a explicar este rechazo o resistencia a su aplicación. Con relación a esto último, se pudo constatar que al momento de registrar sus clases, los profesores no utilizan los ejes ni los núcleos temáticos de contenidos presentes en el Diseño Curricular actual, y a pesar de haber sido capacitados sobre el tema siguen recurriendo a una terminología propia del deporte que enseñan o utilizan conceptos que ya no circulan en la formación de grado ni en los documentos técnicos del área, en desmedro del lenguaje técnico que propone el Diseño Curricular.

Pueden observarse en el Diseño Curricular diferentes niveles de análisis y argumentación así como distintas intenciones, pues este

se define como un documento de espíritu prescriptivo para poder garantizar las igualdades educativas, al mismo tiempo que pretende ser una guía orientadora. Por otra parte, se manifiesta contrario a las prácticas disciplinadoras del cuerpo mediante el entrenamiento, a la vez que expresa como parte de su propuesta el desarrollo de las capacidades motoras. En palabras de los profesores, que requieren y trabajan con él, esto resulta difícil de entender y —más aún— de llevar a la práctica.

### **Bibliografía**

- DGCyE (2006). *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria 1ª año ESB*. Segunda edición. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2007b). *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria 2ª año ESB*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2007a). *Marco General de la Política Curricular de la provincia de Buenos Aires*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008). *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria 3ª año ESB*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011). *El Diseño Curricular en la escuela: Educación Física*. Documento de Trabajo. Curso a Distancia. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- Emiliozzi, Ma. V. (2011). *Fragmentos de cuerpos despojados: una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física*. Tesis de Posgrado de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Grasso, A. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de Educación Física. *Portal Deportivo La Revista Año 1 N°4*.

Anexo

1º año	2º año	3º año
<b>Eje Corporalidad y Sociomotricidad</b>		
<b>La Construcción del Juego y el Deporte Escolar</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estructura de los juegos deportivos como posibilidad de construcción solidaria y compartida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estructura de cada juego deportivo o deporte como construcción solidaria y compartida: finalidad, regla, estrategias, habilidades motrices, espacios y comunicación.</li> <li>• Finalidad y forma de definición de cada juego deportivo o deporte, abierto y/o cerrado.</li> <li>• La relación de las reglas de juego con el nivel de habilidad de los jugadores y su capacidad de resolución táctica.</li> <li>• La resolución táctica de situaciones específicas de ataque y defensa.</li> <li>• Las habilidades motrices propias del juego y su integración como habilidades sociomotrices.</li> <li>• Los espacios propios de los juegos deportivos, estáticos y dinámicos.</li> <li>• Las relaciones de comunicación y contra comunicación propias de cada juego deportivo o deporte.</li> <li>• La utilización de acciones cooperativas adecuadas y definidas para jugar en función de ataque y defensa.</li> <li>• Creación o recreación de juegos deportivos no convencionales con ajuste a las posibilidades e intereses del grupo</li> <li>• Intervención en la organización de los equipos para participar en encuentros de juegos deportivos y deportes masivos, internos, interescolares.</li> <li>• Los valores implícitos en las diferentes manifestaciones del deporte, en los mensajes de los medios y en los comportamientos deportivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La construcción compartida y solidaria de estrategias, tácticas, distribución y asunción de roles y funciones, en los juegos deportivos seleccionados.</li> <li>• Profundización del conocimiento de las estructuras de los juegos deportivos o deportes seleccionados y la capacidad de resolver situaciones tácticas, técnicas, reglamentarias y relacionales y en cada uno de ellos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción con los otros y la incidencia del grupo en el funcionamiento de los equipos.</li> <li>• Construcción o recreación de juegos deportivos no convencionales.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugar los juegos deportivos, construirlos, recrearlos, participar en encuentros.</li> <li>• Análisis crítico del fenómeno deportivo en los mensajes mediáticos circulantes, para apropiarse del sentido lúdico, abierto y participativo del deporte escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en variados encuentros de juegos deportivos y deportes masivos, internos, interescolares</li> <li>• Análisis crítico de los diferentes comportamientos deportivos y de los mensajes de los medios de comunicación social.</li> </ul>		
<b>Comunicación Corporal</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción e interpretación de gestos y acciones motrices con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción e interpretación de códigos gestuales y acciones motrices en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas.</li> <li>• Los acuerdos respecto de códigos de comunicación en</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producciones creativas gestuales de secuencia motrices.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acuerdos respecto de códigos simples de comunicación</li> </ul>		

MES	EJE	NUCLEO	CONTENIDO	ORIENTACIONES DIDACTICAS	EVALUACION
Marzo	C	CONSTITUCION CORPORAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>La resistencia aeróbica general y su desarrollo sobre la base de los principios de salud, individualización y regulación del esfuerzo.</li> <li>La forma física y la resistencia personal de ejercicios para el desarrollo de diferentes grupos musculares.</li> <li>La flexibilidad. Y su tratamiento en función de las necesidades personales</li> <li>La velocidad óptima en diferentes acciones motrices.</li> </ul>	<p>Comprender e incorporar, como habito de vida, el perfeccionamiento de la constitución corporal, planteando claro objetivos en función de lo que se quiere lograr.</p> <p>Reconocer el valor de la actividad física como proceso que permite aboridar el mantenimiento de la salud.</p> <p>Seleccionar métodos y tareas apropiadas para el desarrollo de las capacidades coordinativas, para el logro de una constitución corporal satisfactoria.</p> <p>Desarrollar un marco teórico donde la practica sea la base fundamentadora del mismo.</p>	<p>Resistencia:</p> <p>Test aeróbicos</p> <p>Fuerza: Test de fuerza de brazos y abdominales.</p> <p>Técnicas aprendidas de atletismo.</p> <p>Test de distintas dificultades coordinativas</p> <p>Evaluaciones escritas: Anatomía musculoesquelética, articulaciones y huesos.</p> <p>Aparato cardiopulmonar.</p> <p>Capacidades condicionales.</p>
A	R		<ul style="list-style-type: none"> <li>La regulación del esfuerzo para el control de crisis de actividades motrices sucesivas.</li> <li>La practica habitual de actividades motrices como prevención sistemática de las adicciones.</li> </ul>		
Junio	O	CAPACIDADES COORDINATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>La imagen corporal y su constitución a partir de la adaptación de sí mismo.</li> </ul>	<p>Resolver distintas situaciones problemas planteados por juegos y actividades deportivas que permitan conocer y regular distintas acciones motrices a través de las capacidades y su coordinación.</p>	
	R		<ul style="list-style-type: none"> <li>La combinación y secuenciación de habilidades motrices seleccionadas para la resolución de situaciones específicas en el tiempo de los actividades deportivas.</li> <li>El diseño y practica de sesiones y actividades para el desarrollo de habilidades motrices en situaciones motrices de competición escolar.</li> <li>La valoración de la inclusión de diferentes niveles de habilidad motriz y su mejor desde la ayuda mutua.</li> </ul>		
	E	CONCIENCIA CORPORAL			
	I	HABILIDADES MOTRICES			
	D				
	D				
OBSERVACIONES					Las capacidades condicionales, coordinativas y las habilidades motrices se desarrollarán en profundidad durante el 1º trimestre del ciclo lectivo pero estimuladas a lo largo del año como medio de optimización de los logros alcanzados, utilizando como medio de apoyo la implementación de clases teóricas

UNIDAD	FECHA	Nº de clase	TEMA	ACTIVIDADES
	30/4		<p>Plasma de Arterio y Presión arterial</p> <p>Ficha de Salud y Datos</p> <p>Ficha de Salud - D.T.S.</p> <p>Reconocimiento de Músculo y Formas de elongación.</p> <p>Arterio e Arterio - Resistencia - Capacidad Cardíaca</p> <p>Fuerza - Fuerza - Flexibilidad</p>	<p>Presión arterial</p> <p>Presión arterial</p> <p>Arterio e Arterio</p> <p>Formas de elongación.</p> <p>Resistencia - Capacidad Cardíaca</p> <p>Flexibilidad</p>
	21/5		<p>Arterio e Arterio - Resistencia - Fuerza</p>	<p>Resistencia - Fuerza</p>
	28/5		<p>Arterio e Arterio - Resistencia - Fuerza</p>	<p>Resistencia - Fuerza</p>
	4/6			
	11/6		<p>Arterio e Arterio - Resistencia - Fuerza</p> <p>Voley - Juego Global - Ejercicios de Músculo.</p> <p>Suaves de Pasa</p>	<p>Resistencia - Fuerza</p> <p>8' ejercicios - Ejercicios de Músculo.</p> <p>50' Pasa</p>
	18/6			
	25/6		<p>Resistencia - Ejercicios</p> <p>Voley - Juego - Músculo - Hombros</p> <p>Suaves de Pasa</p>	<p>8' ejercicios - Ejercicios de Músculo.</p> <p>Músculo - Hombros</p> <p>50' Pasa</p>
	2/7			

UNIDAD	FECHA	Nº de clase	TEMA	ACTIVIDADES
	13/4			
	15/4			
	20/4		CAPACIDADES cognitivas motas	Resist. fuerza
	22/4		capacidades cognitivas motas	Resist. voz fuerza
	27/4		SOFT BOL	LAVAR y DESFILAR y JUERTO
	29/4		SOFT BOL	PASE y RECEPCION y JUERTO
	4/5			
	6/5			
	11/5		SOFT BOL	Resistencia de reglas PASEAR DE JUERTO
	13/5		SOFT BOL	Resistencia de reglas PASEAR DE JUERTO

FECHA	Nº de clase	TEMA	ACTIVIDADES
17/4	1	Presentación clase materia	Entreg. en vida escolar
14/4			
19/4			
21/4	2	Simposio. Esp. Matemáticas	Flexibilidad corporal resist. Aeróbica
26/4	3	Simposio. esp. Matemáticas	flex. Aeróbica flex. corporal
28/4	4	Voleib. espec. téc. técnica. Voleib. Básico	Vol. por mano Alta vol. superior a 3 o-ds
3/5	5	Voleib. espec. técnica. Voleib.	Vol. por mano Alta - soc. Aire Básico - V. Básico. a 2 cord.
5/5	6	Simposio. flex. y resist. Voleib. Voleib. Básico	
10/5	7	Simposio. V. Básico. Resistencia. Voleib. - Soc. Voleib.	
12/5	8	Voleib. espec. técnica. Voleib. Básico. Voleib. Básico	

## **Parte 3**

### **De palabras y clases**



## Capítulo 7

### Deporte y escuela. Sentidos, instituciones y saber docente

**José A. Fotia**

El objetivo de este capítulo es presentar categorías y notas teóricas referidas al *deporte y sus formas de enseñanza* en clases de Educación Física de nivel secundario. Este es el resultado de un trabajo focalizado en registros de clases, entrevistas a docentes y a funcionarios del ámbito educativo, grupos de discusión sobre una temática disparadora pertinente a la investigación y análisis de diseños curriculares de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Una creencia inicial es que aprender deportes en el contexto escolar implica involucrarse con una actividad socialmente situada. Observar y registrar estas situaciones conlleva desnaturalizar no solo lo que ocurre, sino también nuestra forma de mirarlo. Desde ese lugar registramos información rica y significativa, analizamos sus sentidos y construimos categorías, en un proceso de entrecruzamiento de fuentes diversas, sin desconocer que en él está implicada nuestra dimensión subjetiva. No puede ser de otro modo si se busca alejar de procedimientos provenientes de otras ciencias (naturales).

En este texto se plantean, por momentos, análisis que vinculan datos obtenidos por observaciones y entrevistas; en otros, recabados mediante la técnica de grupo de discusión, confrontados con los diseños curriculares, y en algunos más, producto de intersecciones entre entrevistas y diseños curriculares. Consideramos necesaria una primera aclaración en referencia *al dato*: “No es válida la idea de que un dato está allí, que todos pueden verlo y que cada uno lo interpreta

como quiere, sino que son construidos por el investigador desde su mirada” (Rockwell, 2009: 65).

Este proceso, quizás excesivamente minucioso y extenso, aunque rico por la diversidad hallada, permitió elaborar un listado de temas presentes en nuestros registros, observaciones y entrevistas. La discusión en el grupo de trabajo y la contrastación con otros listados elaborados por integrantes del equipo hicieron posible visualizar los más reiterados, los que resultaban significativos por su relevancia o por los efectos que tenían o podrían tener, como también los que nos sorprendieron o nos resultaron peculiares en la perspectiva del estudio.

Como paso siguiente, se pusieron en discusión conceptos y problemas que referían a los temas listados, intentando recuperar al menos los sentidos iniciales que tenían en las situaciones en las que aparecían. Luego se profundizó en este tipo de análisis a partir de sentidos compartidos con otros miembros del equipo —resultados de sus informes—, o bien por las distancias que encontrábamos con ellos.

Seguidamente, se agruparon estos objetos según su pertenencia. He aquí solo una parte de la tarea interpretativa, ya que resulta muy difícil presentar el detalle de las diferentes maneras en que se realizó el trabajo con los datos; no obstante, creemos que es una muestra importante de lo hecho.

Llegados a este punto es necesario señalar nuevamente que en ese escenario, al listar y construir los temas y las categorías a analizar, es casi imposible no tomar el riesgo de ser arbitrarios.

La opción metodológica fue buscar y recuperar los sentidos y significados que recurrentemente se observaban y descubrían tanto en los registros y datos como en nuestras enunciaciones en las discusiones de equipo, en las cuales siempre se intentó rescatar el enfoque de registro situado que impusimos desde el inicio del estudio.

Se avanzó en tratar de comprender al deporte y sus formas de enseñanza a partir de discursos de especialistas y textos de circulación en el campo.

En este complejo proceso de construcción e investigación, las categorías resultantes fueron:

- El sentido dado a la palabra *deporte*.
- El deporte en la escuela y su institucionalización.

- Pedagogía y didáctica del deporte escolar. La comprensión de las lógicas deportivas.
- El saber enseñar o saber docente y el conocimiento pedagógico del contenido.

### **El sentido de la palabra *deporte***

Este es un tema central para comenzar nuestro capítulo, ya que, como afirma Luria

cada palabra tiene un significado complejo, constituido tanto por componentes figurativos directos como por otros abstractos y generalizadores, y eso le permite al hombre que hace uso de los vocablos elegir una de las acepciones posibles y emplear en unos casos la palabra dada en su sentido concreto, figurativo, y en otros, en el abstracto y de síntesis. El hecho de que la palabra no es en modo alguno una asociación simple y unívoca entre la señal sonora convencional y la representación directa y de que ella posee una multitud de significados potenciales se ve, no solo por la estructura morfológica de la misma, sino también por su uso práctico en la vida corriente (Luria, 1980).

Es decir, las palabras que empleamos son y a la vez representan siempre una opción tomada entre alternativas que dan sentido, en algunas ocasiones con mayor convencimiento o comprensión que en otras. Las palabras producen significados, crean realidades, operando a veces como constructoras de subjetividad. Es por ello que resulta importante a los fines del texto analizar los factores que determinan el proceso de elección del significado de la palabra *deporte* para los profesores, ante las muy diversas acepciones posibles.

El conjunto de las palabras especializadas de la Educación Física constituye la terminología propia del campo. Los términos, a su vez, designan los conceptos propios de cada disciplina y sus contenidos los representan. En otras palabras, los conceptos son construcciones que sirven para conocer los objetos a través de un proceso de abstracción más o menos arbitrario, en este caso al *deporte*.

El *deporte* analizado como término puede ser clasificado de varias formas. Se presentan a continuación algunos de los significados

otorgados en la literatura en general y otros que circulan con mayor especificidad en la Educación Física:

Para el Diccionario de la Real Academia Española<sup>1</sup>: **“Deporte.** (De *deportar*). m. Actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas. m. Recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre. loc. adv. Por gusto, desinteresadamente. U. t. en sent. irón”.

Para Elías y Dunning es “ejercicios corporales competitivos en la forma altamente regulada” (1986:36).

Para Pierre Parlebas (2001): “Conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas”.

Citado por Parlebas (2001):

Para Jacques Ullman el término *desport* surge en Francia en el siglo XIII para designar “el conjunto de medios utilizados para pasar el tiempo agradablemente: conversación, distracciones, bromas y también juegos. Cruzando el Canal, se implanta en Inglaterra en el siglo XIV (*to sport*) y pasa a definir los juegos y ejercicios de la nobleza y, por extensión, la forma de vivir de los privilegiados. Rápidamente los ejercicios físicos destinados a la nobleza son designados con el término deporte.

La Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires (DEF) ha trabajado sobre el concepto deporte a lo largo de los años. En el año 2001, tomando los trabajos del psicólogo italiano Ferruccio Antonelli es “cualquier actividad humana que incluya en forma integrada, tres elementos: juego, agonismo y movimiento” (DGCyE, 2001).

En el 2013, en el documento *Prácticas deportivas y atléticas: construyendo propuestas de enseñanza*, se lee: “El material profundiza el *enfoque* que sustenta la materia, ayuda a comprender el *sentido* de cada componente”. (DGCyE, 2013). En el mismo trabajo, el subtítulo de la página 6 es *Revisando algunos conceptos*; dentro de ese apartado encontramos material relevante para interpretar sentidos asignados. La referencia es puntualmente a lo señalado en *El sentido de la enseñanza del deporte*:

---

<sup>1</sup> Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=IwXvWHaQ5DXX2jmw2qH>

Enseñar deportes en la escuela secundaria (...) consiste en posibilitar a los estudiantes la apropiación de prácticas culturales, que en tanto contenidos de la Educación Física, contribuyen a la constitución de la corporeidad del joven y su formación como ciudadano, preparado para participar, producir, reproducir y transformar las formas culturales que estas prácticas presentan. (DGCyE, 2013)

En el mismo año (2013), la DEF elabora la versión preliminar del documento técnico “La Educación Física y el deporte”:

El deporte es una actividad humana institucionalizada que se desarrolla en forma lúdica, con compromiso motor y en el que la competencia con uno mismo, con los otros o con la naturaleza es necesaria para el sostenimiento del juego.

Podrá observarse que estas formas de pensarlo y expresarlo son en parte diferentes, pero a la vez presentan aspectos concurrentes, es decir términos que se encuentran presentes en todas o la mayor parte de estas definiciones (no obstante, bien podría tomarse otra manera de recuperarlos). En este caso pueden plantearse los siguientes: el juego, el placer, la distracción y el pasatiempo, como una de las formas y sentidos más significativos; el enfrentamiento, la oposición y la competencia, como forma recurrente; el ejercitar, los ejercicios corporales, el entrenar y la motricidad; las reglas y la regulación, las normas y la institucionalización, como forma necesaria. A ellos la institución educativa incorpora el concepto y sentido de *práctica cultural* como referencia ineludible y central.

Vistos estos conceptos y términos con independencia del orden de prevalencia o la importancia con que cada actor toma al deporte, un aspecto indudable es que todos ellos están presentes y persisten tanto en sus diversas formas de conceptualizarlo y definirlo como en sus prácticas.

### **El deporte y su significado para los profesores**

Con el fin de conocer las formas en que el concepto se presenta y manifiesta en los profesores y tratar de recuperar algunos de los sentidos que prevalecen, optamos por la técnica de entrevista en profundidad.

Con respecto a las preguntas de la entrevista, es necesario señalar que fueron elaboradas principalmente con un criterio y con un cuidado. Como *criterio*, la pertinencia, en cuanto a que todas las preguntas estuvieran relacionadas con el concepto deporte y las interpretaciones que sobre él se hacen, como también con las inquietudes y preguntas que la investigación nos generaba a partir del análisis de los datos y los registros disponibles. Como *cuidado*, el que las preguntas no implicaran respuestas evidentes, resultando así una habilitación a profundizar el análisis por sobre la posibilidad de funcionar como respuestas cerradas o convergentes hacia una idea final y definitiva.

Iniciamos seguidamente la presentación de las preguntas y sus respuestas, señalando que tomamos algunas de ellas —e inclusive de diferentes entrevistados— con el fin de precisar la dirección de nuestra presentación, dejando fuera otras que en este momento nos llevarían a temas y problemas distantes de nuestra preocupación actual.

El desarrollo comenzó a partir de:

E: ¿Qué es el deporte para vos?

P: Entiendo al deporte como una práctica corporal, una práctica social, caracterizada por su carácter reglamentado, competitivo e institucionalizado.

La respuesta pareció muy interesante y rica para el análisis. La pregunta fue entonces:

E: ¿Cuál es el sentido que le das a la práctica corporal y a la práctica social en el deporte?

P: Fundamentalmente lo entiendo como una práctica corporal por todo lo que implica entender el cuerpo como una totalidad. Entiendo también que el concepto práctica corporal es muy amplio, pero a su vez es muy inclusivo. Respecto a práctica social, creo que lo es por lo que implica; hablamos de deporte escolar y, el momento en que me estabas observando, las prácticas eran sociales fundamentalmente. Yo recuerdo haber trabajado el voleibol y el básquetbol, y por todo lo que implican estos dos juegos lo considero una práctica social.

E: ¿Cuál es el sentido que le das a lo reglado?

P: Estableciendo una clara diferencia a lo que es el deporte institucionalizado de las federaciones que compiten todos los domingos, en el deporte escolar las reglas dentro de la escuela o en cualquier juego las tenemos que encontrar, fundamentalmente si hablamos de escuela secundaria. Por eso hago referencia a las reglas, no como algo rígido o establecido que hay que respetar más allá de la enseñanza, pero sí que vayan acompañando la enseñanza.

E: ¿Y a lo competitivo?

P: Y, lo competitivo... para mí no es una mala palabra la competencia; creo que es necesaria entendiéndola siempre dentro de un proceso que tiene que ir llevando el profesor de a poco. Yo nunca tuve inconvenientes con la escuela y la competencia. Así como lo establecen los diseños curriculares todos los pibes deben tener en algún momento de su trayectoria escolar una experiencia competitiva contra otros pibes, contra sus mismos compañeros, en un torneo interescolar por fuera de la escuela. No digo que es lo más importante pero creo que es necesario.

E: Cuando incorporás el término *institucionalizado* en esta definición de deporte, ¿a qué haces referencia?

P: Me refiero el deporte de las federaciones, al que se entrena cuatro veces por semana, se compite, hay un resultado y una tabla de posiciones, árbitros y que cuando falta algunos de estos aspectos no se puede jugar.

E: ¿El deporte que vos proponés en la escuela tiene estas características?

P: No aparecen, y por eso está bueno que los alumnos se sometan a la competencia cuando van a jugar un torneo afuera. Si hay un árbitro, un marcador, si está el tiempo establecido de juego. Acá en la escuela uno maneja el tiempo siempre. No es que los chicos juegan todos los días treinta minutos al handball.

La respuesta situó el análisis directamente en las propiedades que el entrevistado encontraba en el *deporte* y que destacaba como esenciales.

La expresión *práctica corporal* es y ha sido utilizada en muchos sentidos. Sin embargo, se puede decir en primer lugar, que hay coin-

cidencia suficiente en que es un término de uso en la Educación Física académica argentina en forma reciente. Es posible interpretar que uno de los significados atribuidos al concepto *práctica corporal* es el de hacer algo con el cuerpo con intención o sentido, sea creativo, competitivo, en este caso mediante los deportes. Sin embargo, parece importante advertir, en parte acordando con Minkévich (2000: 104-107), que la expresión *práctica corporal* no tiene un significado claro, siendo que al aludir a actividades con un componente práctico destacado en lo corporal, podría conllevar el riesgo de considerar nuevamente a la Educación Física como la disciplina que está *a cargo del físico* —del cuerpo— en los patios y gimnasios.

Llegados a este punto, debe aclararse que los registros de clase realizados no identifican posturas dicotómicas, tensiones cuerpo-físico/mente, lo que no implica que no existan.

En segundo término se analizó la expresión *práctica social*, y el resultado del análisis de este fragmento del registro fue el encuentro de cierta vinculación con la noción de construcción de ciudadanía, uno de los tres fines explicitados en el Marco General del Diseño Curricular para la Educación Secundaria:

En este marco, la Educación Secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión y la permanencia para que todos los jóvenes de la Provincia finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y las herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores (DGCyE, 2010).

Se entiende *ciudadanía* como un conjunto de prácticas que definen a un sujeto como miembro de una sociedad en su relación con otros sujetos.

Desde esta perspectiva, el deporte como práctica escolar puede convertirse en una herramienta potente y significativa en la educación de los alumnos. En *las prácticas*, sean de cooperación u oposición (o de cooperación y oposición), es decir *en el actuar y ser protagonistas* en el terreno deportivo, existe la posibilidad de habilitar situaciones y experiencias valiosas para nuestros jóvenes: la com-

preensión e interpretación de las lógicas deportivas; la aceptación de los límites propios y de los otros, de las diferencias, de los diversos puntos de vista, de perder y de ganar; las valoraciones del esfuerzo propio y del ajeno; las vinculaciones, la tolerancia, el respeto por las diferencias y el poner a prueba el desempeño motor individual. En este sentido, la intervención educativa podría tener en el deporte un aliado, si pensamos en la necesidad de “exacerbar el sentido de los otros, el cual se pierde, en tanto que la aptitud para tolerar las diferencias desaparece” (Augé: 1994).

### **La definición de *deporte* de Pierre Parlebas**

Recordemos la definición de *deporte* expresada ante nuestra pregunta: “una práctica corporal, una práctica social, caracterizada por su *carácter reglamentado, competitivo* e institucionalizado”.

Si bien estas características han sido reconocidas como suficientes para comprender el concepto, reducirlo a ellas es solo una forma de proponer una esencia, y no se pretende aquí discutir esencias, sino presentar lo que se entiende como debilidades propias de formas rígidas de representarlo.

Debe admitirse que es indudable la incidencia que ha tenido Parlebas en la interpretación del deporte, y particularmente en el deporte como contenido escolar en Argentina. Tampoco puede dejar de mencionarse que cuando este autor expresa los rasgos distintivos del mismo, postula un tipo de deporte en particular que —aunque no lo reconozca— difícilmente pueda hacerse presente como tal en la escuela. A la vez parecería pretender, dada su definición, una univocidad inalcanzable si se lo considera en la perspectiva de actores implicados en otros contextos.

En palabras de Parlebas (2001):

Un juego de Marro o de Gavilán no se cuenta entre los deportes, si bien constituye una situación motriz codificada en forma de competición, es preciso que haya una institucionalización. En Francia, la teca es solamente un juego tradicional, mientras que en Estados Unidos es un deporte nacional denominado Beisbol.

Sin dudas la institucionalización es constituyente y estructuran-

te en su perspectiva. No obstante, en las fuentes bibliográficas del Diseño Curricular de referencia encontramos solo algunas de estas características, las cuales cobran particular importancia en su conceptualización y en cuanto a sus sentidos (DGCyE, 2003): la competencia, la motricidad y su carácter lúdico.

Es claro que varias discusiones están pendientes. No solo en el caso de que se adscriba a la idea de que existe un modelo de deporte, sino también si se lo piensa como una práctica social, y por lo tanto dinámica y en permanente construcción.

Si la educación adhiriera a la perspectiva de Parlebas su propuesta impondría un carácter selectivo. Sin embargo, en las clases observadas y en los registros de los grupos de discusión encontramos propuestas que persiguieron mayormente prácticas inclusivas, con énfasis en la participación y la comprensión de los principios tácticos, recuperando un posible “sentido lúdico”, propuesto desde el punto de partida:

Si vos tenés una continuidad de al menos dos años podés lograr cosas interesantes con los chicos. Pero siempre tenés que partir desde el juego. La doble valencia, entre lo que vos querés y lo que le debés: debés darles muchas técnicas, también darles el sentimiento por el juego o el deporte. Cada deporte tiene que entrar por el juego, por lo que a ellos les gusta, por lo que ellos quieren, por lo que se sienten cómodos. Si les das muy formal, también los alejás, sobre todo las mujeres, las alejás.<sup>2</sup>

Acompaña esta visión la expresión *no formal*, como una estrategia de hacer posible este conjunto de saberes que los alumnos deben aprender. En palabras de los profesores “el deporte puede ser apropiado desde un planteo de no formalidad”. Sin dudas no es de menor importancia atender a ello.

De lo dicho por Parlebas en particular, y en coincidencia con la caracterización hecha por los profesores, la institucionalización tiene en el deporte un significado especial que merece ser considerado.

---

<sup>2</sup> El párrafo corresponde al grupo de discusión compuesto por profesores en Educación Física y organizado durante la investigación, con el fin obtener información acerca de la enseñanza de los deportes en la escuela.

## La institucionalización

Queda claro que si por lo “institucionalizado” se entiende a todo aquello que se encuentra regido por asociaciones o federaciones, el deporte no tendría lugar en el marco escolar. No obstante, aun cuando en las palabras de los profesores que enseñan deporte pareciera que el sentido y el uso del término *institucionalización* conllevan un carácter restrictivo, sus prácticas no están atadas a él.

Puede encontrarse un aporte para el análisis de esta cuestión en los trabajos de Berger y Luckman (2011), para quienes el origen de la institucionalización es la *habituación*. Como podrá verse en los párrafos siguientes, no consideramos que haya un solo nivel de institucionalización ni tampoco que esta sea invariable.

En las instituciones escolares, las acciones y conceptualizaciones tipificadas y compartidas entre docentes que se han establecido a lo largo del tiempo —tienen historicidad—, materializan lo que podríamos llamar cierta *rutinización*. En las clases en las que enseñamos deportes, los profesores tenemos algunas rutinas en las formas de organización de los alumnos, el manejo de los espacios, de los tiempos de la clase, en los modos de conformación de equipos, etc.

Desde esta perspectiva, en tanto posición teórica podemos decir que existe un deporte *en* la escuela y *de* la escuela, que los organismos oficiales han denominado desde hace ya una década *deporte escolar*. Sin embargo, como puede verse, la expresión *deporte escolar* no es utilizada por los docentes en las entrevistas y grupos de discusión; estos en cambio sí enuncian que lo que en realidad enseñan es “juego deportivo”, “una adaptación del deporte del afuera”. Este sentido da cuenta de una institucionalización construida y significada en el campo.

Responde uno de los participantes del grupo de discusión:

Yo he cambiado de etapa de docencia, desde una primera parte bastante técnica a otra más global, más jugada, porque no tengo un seguimiento del alumno. Muchas veces estás con el otro profe que limita el espacio, o somos dos o tres en una cancha de voleibol o somos dos en una cancha de handball.

Entonces, mi experiencia es que cuando tenés muchos alumnos en una cancha de handball, juegan muy pocos minutos del 7vs7.

O sea, hasta qué punto el alumno está haciendo deporte o está haciendo más bien juego... Hay muy pocos colegios que disponen de infraestructura acá en La Plata para hacer una progresión, con algunos colegios vamos al estadio, hacemos una progresión en el atletismo, hacemos una progresión con el voleibol.

El docente demuestra a través de su respuesta un conocimiento particular del deporte que se enseña en la escuela, y un *comportamiento institucionalmente adecuado*, o sea, el apego a un *orden institucional*. En este marco, este orden institucional es otro aspecto constituyente que da cuenta de la institucionalización del deporte en la escuela.

Retomemos el grupo de discusión. La consigna disparadora fue:

Moderador: “¿Qué factores han hecho que elijan una manera determinada de enseñar deporte? Es decir, ¿cómo enseñan el deporte? ¿Cada uno se para en una perspectiva distinta, elige una orientación distinta, piensa una cosa distinta del deporte y por eso enseña de un manera distinta que el otro, o no?”

La consigna y el debate que se generó a posteriori fueron de suma utilidad para el tratamiento del tema que se aborda. Luego del análisis teórico realizado antes, estimamos que la respuesta a la pregunta del moderador *¿Qué factores han hecho que elijan una manera determinada de enseñar deporte?* es el acatamiento de ciertas pautas y la socialización, que les permiten a los profesores actuar dentro de un cierto orden institucional.

¿Tiene el deporte que se enseña en las escuelas la característica de ser institucionalizado? ¿Existe detrás una institución que lo rige, que lo legitima, que posee un cuerpo de conocimientos que provee las reglas institucionales adecuadas? Sí, por supuesto. Pero no es la Federación Argentina de Voleibol ni la de Handball ni ninguna otra federación deportiva, sino la institución *escuela*.

Nuevamente, parafraseando a Berger y Luckman (2011), las instituciones surgen en la acción, y una vez surgidas gobiernan la acción por medio de normas y obligaciones: las instituciones y la institucionalización son construcciones sociales.

En la provincia de Buenos Aires, la Dirección de Educación Fi-

sica desde hace tiempo ha establecido pautas para que la enseñanza de los deportes se enfoque en un sentido y no en otro, mediante profusos documentos técnicos y un gran número de capacitaciones. Pero estas alternativas educativas propuestas no pueden pretender lograr una Educación Física diferente “de un día para el otro”, sino que es necesario un proceso de transformación (Rockwell, 2009). No es posible pensar en una escuela que nunca cambia, pero para comprender estos procesos —si es que han tenido lugar— hace falta en Argentina una investigación que integre una dimensión temporal, ya que los textos de circulación en el campo dan la sensación de que solo se transforma la Educación Física de otros países.

Por último, es posible que esta búsqueda de *orden institucional* necesite, para llegar a buen puerto, que los profesores tengamos claro otro de los componentes indispensables para el funcionamiento de las instituciones: el *rol* que tenemos que desempeñar en las escuelas secundarias, para qué estamos en ellas y, en este caso en particular, para qué enseñar deportes. Cuando perdemos de vista (o conscientemente no aceptamos) que principalmente *a través* del deporte debemos contribuir a que las personas sean mejores ciudadanos y ciudadanas, que puedan vivir en sociedad con el mejor proyecto de vida posible, la enseñanza se empobrece.

## **La enseñanza y el aprendizaje de los deportes en la escuela. La comprensión de las lógicas deportivas**

Hasta aquí se trató el sentido dado a la palabra *deporte* y su relación con la institucionalización. Seguidamente se intentará responder a una pregunta de suma importancia: *¿Qué alcance tiene este concepto en las acciones de los profesores?* Por supuesto que no es posible abarcar el universo de actores y sus prácticas, sino que se intentará profundizar el análisis en las observaciones realizadas.

Como puede verse en párrafos anteriores, se releva en los profesores —en mayor o menor grado— la intención de alejarse de enfoques centrados en la enseñanza de la técnica y de estar más cerca de la “comprensión de las lógicas” propias de los deportes. Se reitera esa intencionalidad didáctica en el grupo de discusión:

Profesor 1: Yo trabajo en una escuela del conurbano bonaerense

donde no tenemos lugar, vamos de prestado a otro lugar, o sea que todo lo que te hablo te lo hablo desde un lugar donde, en una escuela damos clase en un baldío que está en la esquina que cuando no nos llegan los pastos a la cintura nos llevan de paseo los mosquitos, y en la otra tenemos de prestado un playón con agujeros y que el sol del mediodía te tuesta parejito vuelta y vuelta. Entonces en esos dos espacios yo trato de ofrecerle las experiencias deportivas lo más variadas posibles (Interrumpen).

Profesor 2: Por ahí vos lo planteás y capaz que estás de acuerdo, pero la forma que lo decís parecería que el colega que trabaja uno o dos deportes durante tres o cuatro años no atendería las necesidades de los chicos.

Profesor 1: Lo que sucede que los deportes tienen lógicas diferentes. O sea, la manera en que tienen que estructurar su pensamiento para trabajar en softbol no es la misma manera como estructuran su pensamiento para jugar un deporte de invasión como el fútbol o el handball.<sup>3</sup>

Pueden observarse aquí puntos significativos. El profesor 1 menciona elementos de la estrategia y la táctica de los *deportes*, basándose en trabajos<sup>4</sup> que afirman que determinados principios tácticos pueden ser reconocidos en deportes de una misma categoría: de red (voleibol, tenis, bádminton, ping-pong, etc.), de muro (pelota paleta, pelota vasca, share, etc.), de batear y correr (beisbol, cricket, softbol, etc.) y de invasión (fútbol, handball, básquetbol).

Este planteo parece interesante para el ámbito escolar, ya que pone el acento en la posibilidad de “modificar los deportes” para proponer situaciones jugadas en las cuales se enfatiza la comprensión de los principios estratégicos y tácticos. El enfoque ubica en segundo plano a los requerimientos propios del deporte institucionalizado, tal la perspectiva parlebasiana en la cual las instalaciones, los elementos y las técnicas depuradas son condición *sine qua non* para la práctica deportiva.

---

<sup>3</sup> Grupo de discusión. Tema: *¿Qué no debiera faltar a la hora de enseñar deportes en la escuela?*

<sup>4</sup> Para profundizar pueden verse los trabajos de Bunker, Almond & Thorpe, R. (1986).

## ¿Es posible la enseñanza de los deportes en el ámbito escolar?

Volvamos a la entrevista.

P: ¿Considerás que es posible enseñar deportes en la escuela?

Prof. 2: Históricamente la Educación Física toma al deporte con fines educativos. Si comprendemos que lo educativo se vincula al saber, educar en el deporte debería llevarnos a enseñar a los estudiantes a comprender la lógica del juego.<sup>5</sup>

Como se puede ver, la *lógica deportiva* es un concepto que se repite en los dichos de los profesores y también está presente en muchos documentos técnicos y académicos. Por la importancia dada a su abordaje surge la tercera pregunta en la entrevista:

P: ¿A qué hacés referencia cuando hablás de “lógica del juego [deporte]”?

E: A las reglas, objetivos, situaciones y acciones.

P: ¿Cuáles son las estrategias de tus clases para que los alumnos se apropien de las lógicas deportivas?

E: Vamos a través de muchos medios. La idea es que tengan la experiencia de ver el juego. Estoy enseñando básquetbol, voleibol o handball, y tal vez los chicos por la televisión no están acostumbrados a ver estos deportes y a comprender la lógica del juego; apoyándome en medios audiovisuales invitarlos a ver partidos-les digo hoy a la noche pueden mirar porque juega la selección argentina de voleibol, y fundamentalmente hacer hincapié en todas las clases luego de una ejercitación aislada del juego, siempre volver al juego para que puedan comprender que las situaciones aisladas hacen a un todo. Esa particularización que trabajamos con seis alumnos por separado o en pequeños grupos tiene un por qué, un sentido. Entonces siempre volver al juego para que puedan comprender el sentido de esa práctica. Puede ser muy habilidoso un deportista o no tanto, pero me parece más importante que esté participando de la situación y comprendiéndola.

Así definida por el profesor, parecería que la “lógica del juego”

---

<sup>5</sup> Entrevista realizada a uno de los docentes cuyas clases fueron observadas.

hace referencia a un *conocimiento* que representa a la realidad de los deportes. Parlebas (2001) define a este concepto como “el sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente”.

Consideramos que un aporte clarificador al respecto es el análisis que hace Hernández Moreno (2004:35), en cuanto a proponer como configuración de la lógica interna de los deportes a la técnica, el espacio, el tiempo, la comunicación, las reglas y la estrategia motriz (en la cual se incluye la táctica). A modo de ejemplo, en trabajos anteriores se han tomado estos conceptos para desarrollar el análisis del voleibol, el cual estimamos de gran utilidad para su enseñanza (Fotia, 2013).

Es posible que los profesores logren o no el objetivo de que los alumnos comprendan las lógicas deportivas de acuerdo a sus recursos y conocimientos acerca de los propios deportes.

### **Las estrategias de enseñanza y la apropiación de las lógicas deportivas**

Iniciaremos el análisis de este punto desde la teoría, ya que las observaciones y las descripciones parten casi en todos los casos de una concepción previa del objeto de estudio. En este sentido debemos aceptar que con acierto se plantea en el ámbito escolar la discusión del papel de los “aprendizajes técnicos”. Cabe aquí preguntarse: ¿existe relación entre *la entrega de los alumnos* a las tareas motrices y sus niveles de habilidades específicas?

Es interesante lo que opina Famose (1999:13-18) acerca de que el sentimiento que tienen los sujetos de su propia competencia influye en la elección del nivel de esfuerzo consentido. Es decir, la elección de un alumno de participar de la tarea, de hacerlo intensamente y de persistir en ella, estaría en función de cómo se percibe en relación con su nivel de habilidad, y que el aspecto procedimental de las habilidades específicas se aprende en los tiempos de participación motriz.

En esta dirección, durante las observaciones realizadas en nuestras unidades de análisis registramos, entre otras cosas, tiempos de clases y contenidos puestos en juego, en los cuales encontramos: momentos iniciales similares a otros grupos de clases, transcurridos en tareas administrativas (supervisar la asistencia, recolectar certificados médicos, solicitar y juntar trabajos prácticos, hacer balances de las

clases anteriores), de organización de los alumnos e información de las tareas iniciales, de elongación y desplazamientos variados.

Partes “centrales” (respecto al horario de las clases) en las que tuvo lugar la enseñanza del deporte, mayormente con propuestas centradas en el juego por equipos completos (no reducidos), sin propuestas de momentos analíticos (de enseñanza técnica fuera del juego), o sintéticos (de enseñanza técnico/táctica fuera del juego), durante los cuales los profesores dirigieron los partidos sin mayores intervenciones.

Momentos finales, en los cuales mediante preguntas se indagó acerca de lo trabajado en clase.

Estos fragmentos del registro no demuestran estar en línea con la teoría descrita, ya que si bien la propuesta de deportes en el marco escolar debe contemplar momentos de juego libre, parece indispensable para posibilitar la comprensión de las lógicas deportivas que se planteen tareas con énfasis en la resolución de problemas tácticos, y así “traccionar” el aprendizaje de las técnicas específicas. Por otra parte, este proceso de aprendizaje comprensivo debería apoyarse en preguntas *estratégicamente* realizadas por el profesor, reconduciendo e indagando lo que sucede en las situaciones de enseñanza y orientando a los alumnos en el análisis de sus acciones.

### **El logro de los objetivos de enseñanza y el *saber enseñar* (saber docente)**

La realidad escolar con sus múltiples contextos socioculturales, trae a cuevas la permanente necesidad de adaptar, modificar, simplificar y hacer así comprensibles los contenidos —en este caso deportivos— a los alumnos. En este proceso, el profesor construye sus saberes docentes<sup>6</sup> durante las prácticas de enseñanza en determinados contextos, generando así un conocimiento<sup>7</sup> originado en la acción y por ello particular, que no se encuentra escrito en los libros o en las bibliotecas. El *conocer* aparece como el insumo básico para el “saber enseñar”, una de las categorías presentes en el marco teórico de la investigación junto al “saber deportivo” y al “saber institucional”.

---

<sup>6</sup> Sobre “saberes docentes” puede verse el trabajo de Mercado (2002).

<sup>7</sup> Consideramos que *conocer* indica un contacto con el objeto conocido a través de la experiencia, en cambio *saber* es un conocimiento por conceptos o ideas. Se *conoce* a una persona, no se la *sabe*, aunque sepamos cosas de ella.

En las observaciones y en el grupo de discusión puede verse que no todos los profesores estuvieron en condiciones de facilitar el camino de sus alumnos hacia el aprendizaje de los deportes, posiblemente por algunas carencias en el *conocimiento del contenido*.

Retornamos al grupo de discusión.

Es el turno de Marta<sup>8</sup>: “(...) como partir del juego para enseñar la parte técnica, es más o menos como trabajo. Que el chico se meta en el juego, en la actividad, o en el deporte, me parece a mí que va con el conocimiento del profesor que está dando. Yo le puedo poner mucho más entusiasmo, no sé si entusiasmo, pero al tener más conocimiento y herramientas del voleibol tengo más salidas o más actividades dinámicas para lograr que entre en el juego. También doy softbol, doy handball, vemos bueno ahora deportes alternativos. Pero bueno, veo que tengo las herramientas más en un deporte que en otro y me es más fácil que se enganchen, variar juegos, variar actividades. Variar y tener más resultados. Creo que va con eso, con el conocimiento de cada profesor y lo que se está especializando”.

Es decir, es posible que los profesores que enseñan el deporte que practicaron sean capaces de realizar las adaptaciones necesarias en sus clases, poniendo en juego un conocimiento del *cómo* y del *por qué*: *de cómo y por qué jugando al básquetbol alguna vez fintó al defensor o embocó un tiro desde una posición incómoda, del cómo y por qué jugando al voleibol recibió con éxito un saque dirigido hacia la esquina de la cancha*.

Parece entonces haber un consenso entre los profesores en cuanto a que, a partir del *saber enseñar* —originado en un saber específico, pero también en un “conocer en la acción”— proviene la habilidad para lograr que los alumnos participen activamente, se perciban cada vez más hábiles y sientan placer y alegría por jugar deportes en la escuela.

El *saber enseñar (saber docente)* no solo necesita de un saber específico de cada uno de los deportes, sino del conocimiento en acción de sus estructuras.

---

<sup>8</sup> Marta es un nombre de fantasía.

Nos dice Erika: “Empecé a enseñar en los primeros años de mi práctica docente, en la forma en la que se me había enseñado en el Instituto y realmente no me iba conforme. Si bien planificaba una clase, desde lo conceptual y demás, tenía todo que ver con la forma en que a mí me habían formado y demás. Cuando lo llevaba a la práctica, no respondían como los libros decían que deberían responder ante determinado estímulo que se daba en la clase y eso siempre me dejaba disconforme con respecto a mi práctica. Empecé a hacer distintos tipos de capacitaciones y pude ir viendo distintos abordajes de la enseñanza del deporte. En voleibol, tuve la posibilidad de tener como capacitador a un gran profesor, que además, tenía no sólo un desempeño dentro del ámbito escolar sino dentro del alto rendimiento. Lo que pude ir aprendiendo en esas capacitaciones lo fui llevando a la práctica. Tuve alumnos que transitaron mi modo de enseñanza de la primera hora y el otro modo de enseñanza y pude ver en la misma persona irse de la clase de una manera completamente diferente y acercarse, por ahí más rápido a los contenidos...”.

Quizás en futuras indagaciones debemos ocuparnos no solo de aquellos estudiantes que se interesan por las clases de deportes en las escuelas, sino de los alumnos que no están dispuestos a participar de ellas y en qué medida la manera en que enseñamos los contenidos deportivos contribuye tanto a “matar” como a “avivar” el gusto por los deportes en una parte del alumnado.

Sin dudas, no basta con saber de pedagogía y de didáctica para tener éxito al enseñar Educación Física. Es necesario construir un conocimiento fundado a la vez en la práctica, lo que hace necesario repensar, entre muchas otras cosas, la estructura de las *prácticas de la enseñanza* en los institutos de formación.

### **Palabras finales**

Ha sido el objetivo de este texto describir y analizar una parte de la realidad de la Educación Física escolar: los momentos en que los profesores enseñan deportes. Esperamos haber documentado algo de lo no-documentado antes (Rockwell: 2009), ya que consideramos que toda investigación tiene sentido si deja algo valioso para las personas.

Por ello este trabajo mantiene un vínculo estrecho entre la descripción y el trabajo teórico.

Nuestro primer desafío fue desprendernos —en cuanto nos fue posible— de las teorías implícitas, que nos hacen *decidir sin poder decidir* qué es importante mirar y registrar y qué no lo es. Alejándonos de posturas ideológicas estamos abiertos a la crítica, que con seguridad enriquecerá nuestras futuras investigaciones.

## **Bibliografía**

- Augé M. (1994) *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2011). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bunker, D., Almond, L. & Thorpe, R. (1986). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Burker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Elías, N. & Dunning, E. (1986). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DGCyE (2001). *Documento Técnico N° 3: El deporte escolar*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2003). *El deporte y sus concepciones*. En <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/documentos/documentosdescarga/tecnicos/doc1.pdf>
- DGCyE (2010). *Diseño curricular para la Educación Secundaria. Marco General*. En: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco\\_general\\_ciclo%20superior.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf)
- DGCyE (2013). *Prácticas deportivas y atléticas: construyendo propuestas de enseñanza. La escuela secundaria orientada en Educación Física. Aportes para la construcción de la práctica*. Documento N°2, en: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/discurriculares/documentos/secundaria\\_orientada/ef\\_2\\_prac\\_deportivas\\_y\\_atleticas.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/discurriculares/documentos/secundaria_orientada/ef_2_prac_deportivas_y_atleticas.pdf)
- Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. España: Ed. Paidotribo.
- Fotia J. (2013). Voleibol, lógica interna e iniciación. *Revista Acción*

- Motriz*. Disponible en: [http://www.accionmotriz.com/revistas\\_ver.php?id=14](http://www.accionmotriz.com/revistas_ver.php?id=14)
- Hernández Moreno, J. (2004). *La Praxiología Motriz: fundamentos y aplicaciones*. España: Editorial Inde.
- Luria A.R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. España: Fontanella.
- Mercado R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Minkévich O. (2000). El término Prácticas corporales en Educación Física. *Revista APUNTS* N° 61 (p. 104 a 107). España. INEF Cataluña.
- Parlebas P. (2001). *Léxico de Praxiología Motriz*. España: Paidotribo.
- Rockwell E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

## Anexo

### **Capítulo 7- Sentidos, institución y saber docente sobre deportes en la escuela**

**José Fotia**

#### **Observación de clase N° 3**

#### **Nivel secundario – 4º Año sexo masculino – Escuela privada**

La clase se inicia en el Gimnasio de la escuela (ya descrito en observaciones anteriores) a las 17,10, momento en el cual el profesor comienza a relevar la asistencia. Los alumnos están sentados y conversan entre ellos.

El Prof. dice “nos paramos y elongamos cuádriceps”. Los alumnos, se incorporan y, de a dos, apoyándose cada uno en su compañero, traccionan una pierna hacia el glúteo. Al cabo de aproximadamente diez segundos indica “cambio”, y cambian de pierna. Repiten una vez más. El Prof. indica “abajo” y se sientan, realizando flexión de tronco al frente. El grupo trabaja en un rincón del gimnasio, sin dejar de conversar. Los tiempos de trabajo se mantienen aproximados. Indica “otra vez abajo”, y repiten la flexión. Dice “aductores”, y sentados enfrentan las plantas de los pies, empujándose ellos mismos las rodillas hacia abajo.

Son las 17,20 cuando el Prof. expresa “glúteos”, y los alumnos flexionan una pierna y la cruzan sobre la otra, extendida en el piso, y traccionan la flexionada. El Prof. entra al cuarto de materiales (que está en el mismo gimnasio) y toma los elementos para armar la red y una pelota de voleibol. Al salir, dice “hombros”. Los alumnos se acercan a la pared y extienden un brazo sobre ella llevando el tronco hacia el lado contrario. El Prof. mientras tanto instala los postes y la red, y dice “trote”, luego de lo cual los alumnos trotan alrededor de la cancha de voleibol.

Transcurridos 5 minutos y fracción (siempre sin medición objetiva del tiempo) les dice a los alumnos que muevan los brazos, lo cual ejecutan por un minuto aproximadamente. Reúne al grupo y les informa que “van a jugar al voleibol 6 contra 6 para hacer un diagnóstico”. Selecciona a tres alumnos, los que a su vez son los encargados de elegir a un compañero por turno para formar los equipos. El resto del grupo mientras tanto espera sentado; nadie conversa ahora, prestando atención a la elección.

Son las 17,30 has. El Prof. explica algunas reglas: “no se pueden hacer mas de tres toques y el objetivo es que la pelota pique en el campo contrario. El juego se pone en marcha con un saque”. Entran a jugar dos equipos y otro espera. 17:35 comienza el juego. Un alumno pregunta ¿“con o sin rotación”? El primer saque es realizado “de abajo”, cruza la red y pica sin que haya intento de recibirlo. El Prof. se mete en la

cancha y le indica a un alumno la posición en la que estaba y la posición en la que picó la pelota (no logro escuchar lo que le dice). El grupo muestra un escaso dominio de las técnicas básicas de golpe, aunque sí conocimiento de la mecánica del voleibol. Cada equipo juega dos mini partidos a diez puntos. El Prof. corrige muy pocas situaciones y explica que no les va a decir muchas cosas porque solo los quiere ver jugar. Siendo las 18 horas reúne al grupo y lo despide hasta la próxima clase.



## Capítulo 8

### Diálogos en la enseñanza del deporte. Entre clases y entrevistas

***Fabián A. De Marziani***

#### **Presentación**

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

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

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

---

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

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

### **Diálogos entre enseñanza y aprendizaje**

Inicialmente, el análisis de los datos nos llevó a interpretar que, en efecto, el “deporte” se enseña en la escuela, aunque se utilizan muy variadas formas para denominarlo. Analizadas en profundidad las observaciones y las entrevistas, así como los diálogos producidos en los grupos de discusión, constatamos que no existe una única manera de enseñar los deportes en la escuela, sino tantas como profesores. En todas las instancias, los docentes sostuvieron con convicción que los contenidos<sup>2</sup> que enseñan en una clase continúan en la clase siguiente.

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

---

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

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

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

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

Resultó significativo, frente a los discursos<sup>3</sup> menos críticos —aunque se valen del término— de las prácticas, que muchos profesores propiciaban situaciones de aprendizaje motriz con actividades gru-

---

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Diálogos entre reglas, tácticas y técnicas**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tomando como referencia a los diseños curriculares podemos de-

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

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

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

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

---

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

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

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

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

### **Diálogos entre estrategias de intervención**

Según el Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los profesores organizan sus clases dando lugar a la participa-

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

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

### **Diálogos entre momentos de la clase**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Una vez realizadas las actividades para mejorar los diferentes as-

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

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

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

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

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

## **Conclusiones**

Podemos arribar a las siguientes conclusiones:

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

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

## **Bibliografía**

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

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

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

Madrid: Ediciones Morata.

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

Madrid: Ediciones Martínez Roca.

## Anexo

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

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

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

## Capítulo 9

# La enseñanza de los deportes en palabras de los alumnos

*Marco Maiori*

### **Introducción**

En las siguientes páginas nos ocuparemos de analizar las opiniones de los alumnos<sup>1</sup> sobre la enseñanza del deporte en las clases de Educación Física. Asimismo, para completar este análisis atenderemos tanto a las observaciones de los propios docentes, como al contenido de los textos curriculares.

En primera instancia, reflexionaremos acerca de los sentimientos de los alumnos al momento de enfrentar la clase.

En segundo lugar, avanzaremos en este análisis a partir de la observación del resultado de entrevistas, encuestas y conclusiones de grupos de discusión, acerca de la enseñanza del deporte y la clase de Educación Física, de los que participaron alrededor de mil alumnos.

Por último, se confrontará lo estipulado por los documentos de referencia y lo que observan los efectores de la clase, quienes a modo de reflexión crítica, se expresan sobre el desenvolvimiento y pensamiento de los jóvenes sobre su dictado.

Los documentos escritos que contribuirán al análisis que proponemos, se vinculan con la mirada crítica de los alumnos acerca de la enseñanza del deporte en el marco de las clases de Educación Física, en un movimiento de revalorización de su voz, que o bien suele desconsiderarse, o bien se la apropian otras voces del escenario que nos ocupa.

---

<sup>1</sup> El grupo que nos interesa analizar corresponde centralmente a alumnos de la Escuela Secundaria Básica, y en menor medida a la Escuela Primaria.

Además de indagar acerca de la práctica de los contenidos, como es el caso del deporte, también saldrá a la luz qué piensan los alumnos sobre el desarrollo de las clases, la formación del docente y la importancia de la asignatura. Asimismo se podrá observar si se reconoce una relación entre lo aprendido y su puesta en práctica, como un modo de ampliar el sentido y la importancia de las herramientas que genera el trabajo en clase, grupal y del deporte, independientemente de cómo se trabaje dentro de la escuela.

### **En un sentido conceptual**

Hasta el momento ha sido escaso el trabajo por conseguir relatos acerca de qué opinan los propios jóvenes sobre la enseñanza de los deportes en las clases de Educación Física. Por lo general, los relevamientos de testimonios se han centrado en preguntar ¿cómo son?, ¿qué saben?, ¿de qué forma aprenden mejor? En este capítulo, por el contrario, serán el eje de las reflexiones. Para esto, en primer lugar estableceremos un marco conceptual que servirá para el análisis que emprenderemos, y que entiende a la juventud como: “[Es] una construcción social, es decir, que se va resignificando con el paso del tiempo. Esto implica que es un concepto que no puede ser pensado como categoría dada natural, o simplemente definida por la mera condición biológica. Cada momento histórico y cada grupo social promueve diversas maneras de ser joven” (Chaves, 2005).

Según esta concepción cada grupo tiene sus propias características que no deben generalizarse:

La juventud es un concepto vacío de contenido fuera de su contexto histórico y sociocultural. El concepto de juventud se inscribe en las características fundamentales de la clase social de pertenencia. Esta afirmación puede parecer anacrónica para quienes se adhieren a algunas vertientes que han enterrado las condiciones estructurales como condicionantes centrales de las conductas sociales, así como para quienes plantean una nueva definición de lo juvenil, a partir de las opciones de consumo (Valenzuela Arce, 2002).

Resulta de relevancia que los alumnos estén legitimados dentro sus propias prácticas.

Ser joven, por lo tanto, no depende sólo de la edad como característica biológica, como condición del cuerpo. Tampoco depende solamente del sector social a que se pertenece, con la consiguiente posibilidad de acceder de manera diferencial a una moratoria, a una condición de privilegio. Hay que considerar también el hecho generacional: la circunstancia cultural que emana de ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas (Margulis & Urresti, 1996).

En el caso que nos ocupa, el grado de importancia que marca el contexto generacional y social, son factores que condicionan el pensamiento de los alumnos. Por otra parte se reconoce a la Educación Física como disciplina escolar (DGCyE, 2007) en toda su dimensión (social, política, cultural, educativa, normativa, epistemológica, etc.) aunque centrada puntualmente en el tratamiento de la identidad. Las prácticas educativas escolares consideran a la Educación Física como una disciplina visiblemente enclavada en la escuela, integrada a ella, aunque supeditada a otros tiempos y espacios<sup>2</sup> para desarrollar sus prácticas específicas (los juegos, las gimnasias, los deportes y las actividades en la naturaleza y al aire libre). También se centran en uno de los objetivos de la escuela de satisfacer la necesidad de nuestra sociedad, de que sus alumnos logren “el gobierno de su cuerpo”, en una formación que integre tanto aspectos culturales e intelectuales como corporales, ratificando una identidad vinculada a otras disciplinas escolares. Y asimismo consideran que, en respuesta a las demandas sociales, y consecuentemente a los procesos contextuales, resulta esperable que se le reclame a la Educación Física una participación activa en nuevos contextos, generando otros desafíos de intervención.

Es claro que en estos contextos, contrariamente a lo que sucede en las instituciones educativas escolares, no existe un grado de legitimación disciplinar, en el sentido de legitimación otorgado a la Educación Física como disciplina escolar, no obstante se observa

---

<sup>2</sup> No se desarrolla en el aula como espacio identitario de los alumnos y suele estar a contraturno, fuera del horario escolar.

un desarrollo importante y niveles de reconocimiento no ya en un nivel incipiente sino más bien en continuo crecimiento (Proyecto “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”, 2010).

Por más que la descripción de este Proyecto que citamos esté situada dentro del contexto escolar, no se puede encauzar al joven y a la Educación Física como si fueran parte del “diccionario” educativo. Ambos pertenecen a la escuela del mismo modo que poseen su esencia, como también se podrá observar y analizar dentro de la enseñanza de los deportes. Sin entrar en la discusión de aquello de lo que se habla al mencionar la “enseñanza de deportes”, que será tratado en otros capítulos, se analizará aquí cómo se considera a la “enseñanza de los deportes” a través de la articulación entre los alumnos, los profesores y la Educación Física, tanto en su dimensión temporal como espacial.

### **Los alumnos en palabras de los profesores**

A continuación, a través de los distintos relatos de los profesionales del área, se pueden observar los conceptos previos que tienen sobre sus alumnos y cómo, en cierta medida, estos pueden llegar a condicionar la práctica. Algunos fragmentos trabajados en el marco del Proyecto “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”, extraídos de los grupos de discusión, han sido una herramienta sustanciosa para conocer lo que piensan los profesores:

*Javier.* Cuando empezamos a incursionar sobre el deporte (...) sobre el alumno. Lo recibimos en la escuela, por lo general viene de diferentes colegios, de diferentes experiencias motrices y a la hora de que eligió un colegio, porque ya sea que le quedó cerca de la casa, o a un colegio dónde va un grupo de pares. Llega un alumno con poco conocimiento del deporte, y la escuela, por una cuestión de infraestructura o por una cuestión de historia, le va a ofrecer uno o dos deportes, a los cuáles el alumno nunca accedió en su escuela primaria, entonces eso también te limita a la hora de iniciar en la enseñanza del deporte porque por ahí tenés que tomar varios factores para poder desarrollarlo.

Según este testimonio, a partir de la situación de discontinuidad entre las propuestas de las escuelas, se estimaría una falta de conocimiento de los alumnos al momento de insertarse en la nueva institución. Esto generaría un quiebre debido al cambio de institución, y los profesores deberían modificar y reducir los contenidos durante el dictado de clases. O sea que un alumno que proviene de otra escuela, estaría en desventaja en relación al resto de sus compañeros. A continuación, una discusión acerca del aprendizaje:

*Mario:* Cuando pongo la soguita el chico está jugando, el chico está contento (Grupo de discusión).

En esta frase se podría establecer cómo queda estigmatizado que el chico que juega está contento y el que no juega, en muchos casos, es porque se aburre, como las únicas posibilidades de respuesta al juego.

*Juan:* ¿Los alumnos aprenden lo que los profesores enseñan?

*Paola:* Parte sí y parte no. No todo lo que enseñamos lo aprenden y no todo lo que aprenden lo enseñamos nosotros.

*Mariela:* Yo creo que transitan durante muchos años por un mismo deporte y llegan sin saber, al menos lo he visto en varones y mujeres. Con esto de que van saltando de una escuela a la otra y todos ven lo mismo cuando el profe por ahí se inclina a enseñar la cuestión técnica y por ahí ven pase de hombros, *dribling* y tiro suspendido. Y llegan al último año de la primaria o de la secundaria básica y saben hacer eso y creen que porque saben hacer esas 3 cosas saben jugar al handball, por ejemplo. Ahora cuando empiezo a jugar lo colectivo se complica. Y a veces con voleibol vamos a distribuir a ver quién va a buscar menos veces la pelota y eso se cree que es jugar al voleibol. O sea que transitan muchos años, lo que me ha pasado es ver que transitan durante muchos años por los mismos dos deportes y no hay un aprendizaje.

Según estas intervenciones, los profesores estarían confirmando que los alumnos que han recorrido gran parte de la escuela secundaria tienen un porcentaje importante de contenidos sin aprender, lo que significaría resultados negativos para el progreso del currículo.

Por otra parte, es posible observar cómo los docentes predeterminan tanto los contenidos que se saben como los que no, y cómo esto influye el quiebre en la continuidad.

También se ha observado la opinión sobre el contexto social en el que viven los alumnos y su relación con el trabajo del contenido:

*Alberto:* También el tema social es importante. Yo vengo del PUEF.<sup>3</sup> Nosotros cuando terminábamos la escuela, nos íbamos a jugar a la cancha, a la plaza, al club. Y los chicos de hoy en día de la escuela, que eso también influye a la hora de la enseñanza, no tienen esa experiencia motriz que teníamos nosotros. Entonces les cuesta mucho más para cualquier deporte. El chico de hoy en día, ya sea por una cuestión de inseguridad, por los avances de la tecnología, no está eligiendo tanto el deporte como está eligiendo otras actividades. Y ahora los chicos no, que prefieren ir al ciber y otras cuestiones, todos los aparatos tecnológicos los dominan, para escuchar música, para ver películas. Eso a la hora del deporte lo podemos ver, lo puedo observar. El chico se involucra menos con la actividad deportiva. Veníamos y ya teníamos un bagaje de los deportes.

En este relato se manifiesta el foco contextual en el que se vive actualmente. El uso y abuso de la tecnología, entre otras cosas, no colaborarían con los distintos contenidos de los deportes, y mucho menos cuando el bagaje corporal no logra configurar elementos básicos o que deberían haber sido aprehendidos en ciclos anteriores.

*Gustavo:* La competencia como motivación para aprender el deporte. Es más fácil encontrarlo en los varones, la competencia. Las nenas se complican muchísimo porque no les interesa la competencia normalmente, sacando aquellas que hacen deportes, tienen una experiencia. Pero en los varones a mí me dio algo de resultado, no es decir buenísimo, pero me sirvió. Entonces a partir de ahí generé conocimientos en los chicos. Y también he dejado fracasar, o que no les vaya tan bien en los encuentros.

---

<sup>3</sup> Refiere al Profesorado en Educación Física de la UNLP.

Como último extracto de los discursos profesionales sobre la disciplina, se menciona el estímulo que propone la competencia como herramienta para brindar el contenido deportivo, lo que sería relevante para el ordenamiento de las clases y proyectos. Solo se han seleccionado algunos fragmentos, para intentar enmarcar lo que manifiestan los profesores. Al margen de estos comentarios acerca de sus ideas sobre los alumnos, cabe aclarar que constantemente reclaman por las condiciones (la falta de infraestructura y materiales) en las que tienen que dar clases. Por ese motivo, en ocasiones les resulta difícil brindar los contenidos, lo que podría ser causa de frustraciones venideras tanto para ellos como para los alumnos.

En los testimonios de los profesores resulta constante el anuncio sobre una mayor motivación por parte de los varones en comparación con las mujeres para aprender el deporte, lo que se analizará más adelante cuando aparezcan sus propias voces.

### **Los alumnos en palabras de los diseños curriculares**

Luego de mencionar los discursos de los profesores, resulta relevante prestar atención al planteo que hacen los diseños curriculares al momento de hablar de los alumnos. En primera instancia se los categoriza la mayoría de las veces como jóvenes, pero en algunas oportunidades figuran como “adolescentes y jóvenes”, dando a conocer una diferencia que no logra explicarse. Según nuestro análisis, se evidencia aquí una diferencia conceptual, ya que no correspondería utilizar estos dos términos como sinónimos en el desarrollo de un documento curricular, como se ha mencionado anteriormente en este capítulo.

A continuación, a partir de algunos fragmentos extraídos de los distintos diseños, podemos establecer ciertas interpretaciones de los mismos:

La Educación Física es una materia que incide en la constitución de la identidad de los jóvenes al impactar en su corporeidad, entendiéndola a ésta como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra al conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales (DGCyE, 2010a: 1). En esta etapa, los jóvenes profundizan su constitución corporal y motriz, reorganizan su imagen corporal, fortalecen su autocon-

ciencia y estima de sí (DGCyE, 2010a: 1).

Al intervenir pedagógicamente sobre la corporeidad y la motricidad, la Educación Física contribuye a la formación integral de los jóvenes, al tener en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, la conciencia, la inteligencia, la percepción, la afectividad, la comunicación, ya que las mismas hacen posible que esas acciones sean realizadas con sentido y significado para ellos y, además, les posibilita abrirse a otros grupos de la comunidad -en clubes, sociedades de fomento, centros comunitarios, etc.-, organizando y desarrollando proyectos de intervención comunitaria con sentido crítico y transformador (DGCyE, 2010a: 1).

Como puede observarse, estos fragmentos mencionan las prácticas que dan lugar a los aprendizajes que deberían satisfacer los alumnos a partir de las clases de Educación Física, y asimismo, cómo contribuye la disciplina en el desarrollo integral del joven.

Al momento de comentar “Las orientaciones didácticas en la enseñanza de los juegos, el básquetbol y los deportes de raqueta o paleta” (DGCyE, 2010b: 18), se analizará dicha propuesta, ya que en muy pocos casos los alumnos tienen y podrían llegar a aprender cuestiones del básquetbol, pero definitivamente sería difícil observar alguna clase (luego de lo observado en las distintas escuelas) donde se brinde una enseñanza sobre deportes de raqueta o paleta.

Luego, desde el apartado relativo a los objetivos, se han recuperado algunos:

- Recuperar los avances que hayan hecho los estudiantes en el ciclo anterior en relación con su constitución corporal.

- Propiciar la construcción de espacios para el aprendizaje que posibiliten la práctica deportiva de los estudiantes desde la perspectiva ludomotriz, recreacional y saludable.

- Favorecer la práctica de juegos deportivos y deportes, basada en la comprensión del planteo estratégico, contribuyendo al empleo de sistemas de roles y funciones en el equipo y al uso de habilidades motrices en la resolución de variadas situaciones.

- Superar el “dictado de tareas” donde los/as alumnos/as reproducen movimientos en forma acrítica y mecánica en función de

la autoridad que el docente representa o, simplemente, porque existen tradiciones deportivas o gimnásticas al respecto que propenden a su reiteración (DGCyE. 2010c: 13).

A partir de los objetivos reconocidos, puede observarse que el diseño da por sentado algo que los profesores no visualizan en cuanto a la relación de continuidad que hay entre los ciclos, y menos aún cuando se habla de roles y funciones de equipo, planteo estratégico, etc. Cuando, según los docentes, los alumnos aprenden cuestiones básicas muchas veces incluso a través de los juegos, sin que se logren especificar estrategias y tácticas de las prácticas deportivas.

### **¿Qué expresan los alumnos?**

Luego de la caracterización hecha en primer término por los profesores en Educación Física, y en segundo lugar por los diseños curriculares, cabe mencionar que se ha analizado la voz del propio alumno, del joven que forma parte de dicho diseño curricular y de la clase de Educación Física.

Se pudo observar que las clases de Educación Física son uno de los pocos lugares, si no el único, según indicaron los estudios, donde se observa la participación de los alumnos y donde éstos trabajan los deportes. Ante esta situación, entre los objetivos que se plantean, fue interesante observar y detallar de qué manera actúan los alumnos en esas clases, principalmente en lo relativo a la enseñanza del deporte, qué piensan y cómo influye en su vida cotidiana, si hay un rol significativo para éste y sus aprendizajes. Se intentó verificar si para ellos es una clase relevante o no, qué piensan del profesor y de la clase, entre otras cosas.

Se aplicaron tres instrumentos para la recolección de información sobre el contexto situacional, encuestas (semi-abiertas y cerradas), entrevistas (individuales y en duplas) y grupos de discusión. Se trabajó con alumnos de entre once y diecisiete años, de las escuelas secundarias EES N° 46, ESB N° 3 y Media N° 31, y de la escuela primaria EP N° 10, todas pertenecientes a la ciudad de La Plata. Fueron reclutados cerca de mil alumnos, con quienes se trabajó la encuesta, a partir de la cual se pudieron observar algunos indicios respecto de lo que opinan acerca de la clase de Educación Física, la

enseñanza del deporte y la labor del docente.

Asimismo, se efectuaron entrevistas individuales y en duplas a alumnos de las mismas escuelas, con el objetivo de cuestionar las inquietudes planteadas en las encuestas, con la diferencia de que estas últimas tuvieron lugar fuera del ámbito escolar, en la búsqueda de extraer por un momento la relación de contexto profesor-alumno e intentar que surjan respuestas nuevas o modificadas, con la intención de fortalecer el resultado de las encuestas.

Cabe recordar que como tercer instrumento se utilizó el *focus group*, o grupos de discusión, planteando distintos disparadores conceptuales, de donde se tomó información que fue contrastada con las encuestas y las entrevistas.

A partir de los resultados se destacaron diversas cuestiones, por ejemplo, por un lado, que la mayoría dice que el deporte hace bien, nombra a la salud como primer objetivo para practicarlo, y al bienestar físico que genera, entre otras cosas. Pero al preguntar el motivo de la respuesta, existieron comentarios del tipo, “Según el noticiero la actividad física hace bien”. De los resultados obtenidos surge que: cerca de un 50% de los alumnos no le agrada la clase de Educación Física en la escuela, de los cuales el 80% son mujeres. Por otro lado, cuando se pidió caracterizar las clases un 45% dijo que son divertidas, un 34% productivas y un 15% expresó que son aburridas, como los tres términos más sobresalientes. A la hora de saber qué deportes trabajan en la materia, figura en primer lugar el voleibol, y lejos en segundo lugar, fútbol, handball y gimnasia. Como tercer grupo, pero con números escasos, aparecieron básquetbol y softbol.

Al margen de las cuestiones significativas de la Educación Física escolar, se averiguó sobre las prácticas que hacen por fuera de la escuela, y se halló que solo un 30% realiza de forma sistemática alguna actividad, apareciendo predominantemente deportes como fútbol, diferentes artes marciales, gimnasias, danzas y actividades aeróbicas como andar en bicicleta y correr. Aparecieron menciones curiosas, asociadas a la actividad física, como teatro, ajedrez, mucama, niñera, cursos de pastelería y servicio de catering. Una gran diferencia se pudo observar cuando se inquirió sobre la opinión acerca del profesor de la escuela y el profesor fuera del contexto educativo. Del “profe” de la escuela reconocieron por un lado aspectos como la buena predispo-

sición, el carisma y la solidaridad, la seriedad y el carácter amigable. Pero por otra parte, y en gran número, destacaron aspectos como la falta de creatividad, la impuntualidad y poca exigencia, la escasa atención y la repetida ausencia a clase.

Por el lado del “profe” fuera del ámbito escolar, los términos empleados fueron sabiduría, energía y buena onda, diversión y atención, profesionalidad, amabilidad, actitud y motivación. El temperamento y el carisma como pilares, y la disposición y la comprensión también se destacaron.

### **Apreciaciones finales**

En este trabajo se observaron distintas variables a tener en cuenta para establecer un cierto análisis de cómo está planteada la relación entre la Educación Física y los deportes, y los jóvenes que reciben sus clases semanales en las diferentes instituciones educativas. Hoy en día la Educación Física está, o mejor dicho, se ve reflejada en los alumnos como una asignatura que es importante desde el lado de la salud y la diversión. Desde los diseños hay una similitud en cuanto a la valoración del desarrollo saludable y lúdico que plantean los alumnos, pero es una porción escasa dentro de todos los objetivos que plantean los documentos respecto de la Educación Física, lo que refuerza la palabra del profesor cuando menciona que hay una escasa asimilación del contenido, y un quiebre en la continuidad de los aprendizajes.

Ahora bien, la Educación Física no tiene como objetivo principal que los alumnos la “pasen bien y se diviertan” solamente, y menos aún generar solo beneficios en la calidad de vida. Sino que hay detrás de un diseño curricular una línea donde están establecidos los objetivos, entre otras cuestiones, que deberían proponerse alcanzar con su dictado. El propósito del docente y las cuestiones relacionadas a la enseñanza de contenidos como el deporte parecen estar lejos de los jóvenes, que en ningún caso lo mencionan como parte de la clase.

En lo relativo a la clase, según los alumnos, existen inconvenientes como que se ofrece fuera del horario convencional, no se cuenta con un espacio cómodo ni con materiales, a lo que se suman algunos prejuicios sobre el profesional, que terminan siendo en un gran porcentaje la causa de que no produzca satisfacción la propia práctica y

la realización de la clase, aun reconociendo los beneficios de la misma. En este caso la coincidencia está más vinculada al docente que menciona lo negativo de estas circunstancias, la infraestructura y los materiales con los que cuenta la escuela, y el valor que le suelen otorgar a la clase de Educación Física y el hábito de la práctica deportiva; cuando por el lado de los diseños, no suelen estar presentes estas demandas.

Al observar las diferencias conceptuales que existen en relación con los profesores de la escuela y los profesores de las prácticas fuera de la misma, llama la atención la veneración respecto de estos últimos, cuando en muchos casos puede tratarse de la misma persona; sin embargo, al reiterarse cuestiones contextuales, se termina desgastando en cierta forma, la relación del alumno con el profesor, lo que sería otro punto a reflexionar a la hora de evaluar las clases de Educación Física y el deporte como contenido. Estas resignificaciones deberían plantearse dentro de las políticas que desarrollan los diseños en cuanto al contexto en el que los jóvenes están desarrollando sus prácticas, aprovechando que son pocos los momentos en los que realizan deportes, y los saberes, a veces distintos, pero bien merecedores, que tienen los profesores acerca de su enseñanza.

En fin, a partir de este trabajo se han intentado manifestar las voces de los alumnos sobre la enseñanza del deporte dentro de la clase de Educación Física, y tener presentes las demandas que proponen, para intentar mejorar el desarrollo de nuestra disciplina.

## **Bibliografía**

- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década* N° 23. Valparaíso, Chile: CIDPA.
- DGCyE (2007). *Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2010a). *Educación Física orientada. Educación Física y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria 4to año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2010b). *Educación Física orientada. Propuesta de Enseñanza de la Dirección General de cultura y Educación*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.

- DGCyE (2010c). *Educación Física orientada, Diseño curricular para Educación Física 4to año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1996). *La Juventud es más que una sola palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Valenzuela Arce, M. (2002). *Pachucos, malandros, punketas. Movimientos juveniles en América Latina*. Barcelona: Editorial Ariel.

### **Bibliografía de referencia**

- Bagrichevsky, M. (2009). Del “cuerpo saludable” que se (des) constituye. *Revista brasileira de Ciências do Esporte*. Brasil: Autores Associados.
- Chaves, M. (2005). La juventud en la escuela. Proyecto: las instituciones educativas y los adolescentes. Documento de Trabajo de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, Subsecretaría de Educación. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCyE.
- Cosacov, N. (2011). La cuestión urbana interrogada. En *Transformaciones urbanas, ambientales y políticas públicas en Argentina*. Buenos Aires: Café de las Ciudades.
- Cytrinblum, A. (2004). *Niñez y adolescencia en la Prensa Argentina*. Recuperado de <http://www.unicef.org/argentina/spanish> (5 de noviembre de 2013).
- De Francisco, F. A. (2012). El dispositivo saludable y la definición de la salud. El ejemplo del Plan Nacional de Vida Saludable. *Revista Educación Física y Ciencia*. La Plata: Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- DGCyE (2010). *Educación Física orientada*. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCyE.
- Segura, R. (2011). Trama relacional de la periferia de la ciudad de la Plata. *La figuración Establecidos - Outsiders Revisitada*. Buenos Aires.

## Anexo

### **Las identidades de los jóvenes y adolescentes de la Escuela Secundaria**

Escribir acerca de la escuela secundaria es pensar en los adolescentes y en los jóvenes que la habitan. La temática vinculada a los jóvenes ha sido históricamente compleja e inquietante a la vez. Entendida como una construcción social, la categoría de juventud y el estudio de los jóvenes es abordado actualmente desde diversas perspectivas vinculadas a las transformaciones sociales, que tienen como denominador común la idea acerca de que los cambios en las esferas sociales, políticas, culturales y económicas tienen impacto particular en los jóvenes y en sus trayectorias sociales, laborales y escolares.

En este sentido, la centralidad de la relación entre los jóvenes y la escuela, ha adquirido en los últimos años una creciente preocupación. La idea que los jóvenes están siendo formados en categorías de experiencia que otras generaciones no compartieron por haber sido socializadas en otro proceso sociohistórico; la fuerte marca generacional que imprime en los jóvenes la experiencia tecnológica, informacional y comunicacional; la emergencia y consolidación de múltiples configuraciones familiares; el papel significativo de los grupos de pares que funcionan como un soporte socio-afectivo cada vez más relevante en la vida de las y los jóvenes, constituyen solo algunos de los cambios más significativos que interpelan, entre otros, el vínculo entre jóvenes, adultos y escuela. La vida cotidiana de los adolescentes y jóvenes está marcada por el peso de lo local tanto como de lo global, de las relaciones cara a cara como de aquellas desarrolladas o complementadas en el espacio virtual, por las nuevas formaciones familiares. Los vínculos de los jóvenes y adolescentes con la familia, los grupos de pares, con la escuela y la relación con las nuevas tecnologías, entre otros, dan señales útiles para comprender y repensar los procesos y contextos educativos. Muchos educadores reconocen en los estudiantes no solo diferencias de procedencia, en cuanto a la clase social, sino también diferencias culturales como etnia, religión, género, lengua, generación, capacidades especiales, o identidades regionales. Sin embargo, a veces las instituciones educativas no consideran que ellas formen parte de la problemática de las prácticas culturales juveniles. En la provincia de Buenos Aires se produce un proceso de reafirmación de la identidad bonaerense fundado en la revitalización de la memoria histórica y el reconocimiento del amplio y diverso repertorio cultural que hoy la configura. Esta diversidad está representada en los lineamientos de la política educativa y en los diseños curriculares.

No obstante, junto a la decisión del abordaje en el contexto escolar de las *diferencias*, ya sea respecto de los jóvenes de sectores populares en general, de los migrantes internos o externos, de los *diferentes* por su aspecto físico, su pertenencia étnica, etc., se plantean tensiones y desafíos en el ámbito escolar.

Los adolescentes y jóvenes de la Secundaria de la Provincia “han nacido y crecido en democracia. En todos estos años han aprendido formas de relación entre las personas y con el Estado, han ejercitado su ciudadanía desde diferentes posiciones y en distintos contextos socioculturales, producen prácticas culturales, trayectorias, saberes, han acumulado experiencias en la desigualdad y en la diversidad. Atravesados por las transformaciones socioculturales de los últimos tiempos, todos los grupos etarios viven en una incertidumbre mayor que las mismas generaciones décadas atrás. Han mutado las sociedades, la configuración del tiempo y el espacio, los modos de organización familiar, las posiciones entre hombres y mujeres, entre padres e hijos, y en particular para Argentina se ha polarizado la estructura económica de la sociedad”.<sup>4</sup> En la adolescencia y la juventud se produce una reestructuración de las identificaciones, se gana en autonomía, se necesita un nuevo lugar en el mundo, una ubicación que se construirá en torno a los grupos parentales de pertenencia, la clase social, las etnias, el género, las religiones, entre otras distinciones, pero además, con respecto al tipo de relación que construya la persona en torno a los derechos y las responsabilidades en la sociedad.

***Diseño Curricular para la Escuela Secundaria, página 9 y 10 del Marco General para el Ciclo Superior, coordinado por Claudia Bracchi, La Plata, año 2010.***

**Capítulo 9.** La enseñanza de los deportes en palabras de los alumnos”, Maiori M.

Grupo de discusión 10-12-12

Susana: Me parece que el tema de la discusión giraba sobre lo pedagógico, porque es sobre lo que podemos accionar más rápidamente, lo otro es una decisión política que también podemos accionar desde nuestro lugar y “deberíamos”, no sólo quejarnos y lamernos las heridas en un rincón. Pero creo que la charla debería, a menos lo que yo entendí, por ahí entendí mal, el tema de la discusión giraba más sobre y no sobre, porque bueno, no sobre lo que nos limita.

Augusto Raduzzo: Sobre hacen deportes y nos sobre los limitantes (se superponen). Cuando vos das un deporte, ¿cómo lo das?

Solange: Alejandro, si él tiene que compartir un patio con otros 2 profesores...

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

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

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

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

Manuel: Yo creo que transitan durante muchos años por un mismo deporte y llegan sin saber, al menos lo he visto en varones y mujeres. Con esto de que van saltando de una escuela a la otra y todos ven lo mismo cuando el profe por ahí se inclina a enseñar la cuestión técnica y por ahí ven pase de hombros, dribling y tiro suspendido. Y llegan al último año de la primaria o de la secundaria básica y saben hacer eso y creen que porque saben hacer esas 3 cosas saben jugar al handball, por ejemplo. Ahora cuando empiezo a jugar lo colectivo se complica. Y a veces con vóley, vamos a distribuir a ver quién va a buscar menos veces la pelota y eso se creen que es jugar al vóley. O sea que transitan muchos años, lo que me ha pasado es ver que transitan durante muchos años por los mismos dos deportes y no hay un aprendizaje.

Capítulo 9. La enseñanza de los deportes en palabras de los alumnos”, Maiori M.

**Observación de una clase**

Institución: Escuela Primaria N° 10

Actividad observada: Golpe de manos bajas

Fecha: 12-10-2011

Hora: desde 8 hs hasta 8:50 hs

Nombre profesor: Mónica

Nombre observador: Marco

<p>8 12 la profesora va a buscar a las alumnas ya que estas demoran para ir a clase, bastantes ausentes, son 19 alumnas. Se toma asistencia y comienza la clase con un juego mientras llegan tres alumnas más (8 16), una mancha donde hay dos manchas y la que es tocada debe saltar hasta la que la salve una compañera tocándole la cabeza.</p> <p>8 20 detiene el juego para que movilicen las articulaciones y continuar con un juego donde la profesora aplaude lento para un trote y más rápido para cuando deban agilizar el trote. Si deja de aplaudir deben quedarse en el lugar y la profesora dice un número que será la cantidad de apoyos que tienen que tener en el suelo.</p> <p>8 24 termina el juego y la profesora les comenta lo importante del estiramiento que iban a hacer en ese instante. Comienzan a elongar los muslos, las piernas, los brazos, los hombros, el cuello.</p> <p>8 28 la profesora agarra su bolsa con 6 pelotas y les dice que se coloquen en grupos de 5. Se coloca una de frente y las demás formando una hilera. La que está sola golpea de abajo y la primera de la hilera salta y la devuelve de arriba y se coloca en el final de la hilera.</p> <p>8 34 colocada ya la soga intentan seguir lo mismo pero con la soga de por medio.</p> <p>8 37 como variante a la misma estructura la profesora hace que formen un triángulo 1 vs 2 sería. La que está sola golpea de abajo y del otro lado la que recibe es de abajo y la otra pasa de arriba.</p> <p>4 43 finaliza la actividad y la profesora propone un 3 vs 3 donde cada trío debe formar una triángulo con dos atrás (sólo golpean de abajo) y una pegada a la red que será la única que golpee de arriba. La profesora estimula todo el tiempo esta actividad para que sea más fluida</p>	<p>La profesora les pregunta si había pasado algo y que no deben llegar tarde.</p> <p>La profesora busca finalizar la entrada en calor mientras colocaba la soga. Es una actividad que la puede hacer la mayoría.</p> <p>Una actividad interesante para ir sumando juego a la clase, dado que varios grupos consiguen comunicación interna mientras el juego contra el rival no es tan continuo</p>
---	---



## Capítulo 10

### Los deportes en las clases

***Marcelo A. Husson***

A efectos de poder representar cómo se manifiestan y significan la práctica, la enseñanza y los aprendizajes con relación al deporte en el ámbito escolar, se procedió a recolectar datos en el campo a través de la observación de clases de Educación Física en escuelas primarias y secundarias de diferentes distritos de la provincia de Buenos Aires mediante el método de la observación externa no participante<sup>1</sup> utilizando la variante de la observación directa.<sup>2</sup> En lo que concierne a este informe, las observaciones fueron llevadas a cabo en escuelas de enseñanza primaria y de enseñanza secundaria, ambas de gestión pública de la zona sur del conurbano bonaerense, en las que se registraron clases de profesores que tienen diferente antigüedad en la docencia.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> La observación externa o no participante es una técnica de observación utilizada en las ciencias sociales en la cual el investigador se mantiene al margen del fenómeno estudiado y se limita a registrar la información que aparece ante él.

<sup>2</sup> Es la que el observador realiza sobre el terreno sin incorporarse a la vida del grupo para no modificar su comportamiento habitual.

<sup>3</sup> Durante el periodo de observación, que aconteció entre los meses de abril y setiembre del año 2011, se realizaron entrevistas semiestructuradas, pautadas y en profundidad a diferentes profesores intentando ahondar a través de sus dichos en aquellas situaciones —intervenciones, procedimientos de enseñanza, ejercitaciones realizadas en clase— que resultaran claves a los efectos de la investigación, con la pretensión de reconocer las formas de conceptualización del deporte, sus propiedades y características, sus rasgos y for-

Se presentarán a continuación los aspectos más relevantes de las observaciones realizadas.

El primer caso corresponde al 6to grado de una escuela primaria en que el contenido enseñado es el softbol. Las clases observadas permiten visualizar tres momentos, que transitoriamente serán llamados “preparación para la clase”, “desarrollo del tema” y “egreso de la clase”.

En el momento inicial, que dura aproximadamente diez minutos, la estructura resulta ser similar en todas las clases y es designada por el profesor como la “entrada en calor”. Primero presenta actividades que denomina de “estiramiento” y que deben ser repetidas tres veces manteniendo la posición cerca de cinco segundos cada vez. Luego propone actividades que llama de “movilidad”; en estos casos solo indica el comienzo de la ejercitación diciendo “brazos hacia adelante”, “rotación de tronco” o “rotación de cadera”, y los alumnos movilizan esas partes del cuerpo sin otra demostración o indicación. Los estudiantes evidencian conocer los ejercicios presentados ya que el profesor solo menciona el nombre del grupo muscular o de la zona del cuerpo involucrada. A continuación los alumnos realizan una tarea que puede interpretarse como de acondicionamiento cardiovascular, la cual es ejecutada mediante diferentes formas de desplazamientos e intensidades durante aproximadamente cinco minutos.

El segundo momento de la clase tuvo una duración de aproximadamente treinta y cinco minutos en las diferentes instancias de observación. En estos casos el profesor enseña a jugar al softbol a sus alumnos en un patio de dimensiones reducidas, con escasos recursos y elementos, utilizando exclusivamente el juego como medio de enseñanza.

En todas las clases observadas el profesor ha designado dos alumnos que cumplen las funciones de “capitanes” y son los responsables de formar los equipos, establecer el orden de bateo y cuidar que los integrantes del equipo se “comporten con corrección”.<sup>4</sup> Cuando los “capitanes” han “organizado” sus respectivos equipos, comienzan a jugar.

---

mas de manifestación; intentando, además, rescatar sus formas de relación con otros contenidos como los juegos, las gimnasias y las actividades para el tiempo libre.

<sup>4</sup> El entrecomillado corresponde a los dichos del profesor.

En las clases el profesor se ubica por detrás del plato de “home” para dirigir el juego, y en los momentos en que este se interrumpe realiza recomendaciones (correcciones o explicaciones) técnicas, tácticas o reglamentarias, elevando la voz para poder ser escuchado por los alumnos en todo el patio. Parte de las situaciones que se derivan del propio juego y realiza correcciones verbales resaltando los errores cometidos e indicando la forma correcta de ejecución, para luego retornar nuevamente al juego. Esta instancia se repite innumerable cantidad de veces durante la clase. La secuenciación de la enseñanza de los contenidos se presenta —según el docente— a partir de la complejización de las situaciones de juego, que se manifiesta con la incorporación progresiva de las reglas del softbol. Estas situaciones de enseñanza, tal como fueron descritas se presentan idénticamente en todas las clases observadas.

En lo que concierne al “egreso de la clase”, no se observaron actividades de “cierre” relacionadas con el contenido desarrollado, ya que las realizadas por los alumnos en este momento solo estuvieron orientadas a su higiene e hidratación; por lo que se asume que en estas observaciones no estuvo presente el tercer momento de la clase tal como lo refiere la teoría circulante relacionada con el tema.

En la entrevista realizada al profesor J. M., éste responde que enseña softbol porque “...en este barrio la comunidad escolar tiene una fuerte identificación hacia este deporte porque los profesores durante muchos años vienen enseñándolo y a consecuencia de ello los alumnos piden practicarlo”, “...al deporte lo enseñé a partir del primer contacto con los materiales, establezco inicialmente juegos con primeras reglas y rara vez realizo driles en las clases con niños de la escuela primaria, luego progresivamente voy incorporando todas las reglas. Este proceso me lleva cerca de un año”. La gimnasia, en palabras de este docente, constituye un complemento del juego y tiene su lugar en la clase durante el “acondicionamiento previo”, pero no la utiliza para sistematizar los movimientos que deben ser aprendidos.

A partir de lo observado en las clases y de la recuperación de los dichos del profesor se puede inferir que ha pretendido enseñar desde la globalidad de las situaciones que genera el juego y ha corregido mediante la oralidad en las diferentes situaciones, ponderando el valor del jugar por sobre otros recursos didácticos. Esta estrategia de

enseñanza guarda relación con los planteos que los profesores realizan en los grupos de discusión convocados para esta investigación, en lo que concierne a la enseñanza del deporte escolar en condiciones desfavorables. Estos docentes refieren utilizar esa estrategia ante la carencia de los elementos adecuados —cancha o espacio de juego correctamente marcado o delimitado, pelotas o balones en cantidad suficiente según el número de alumnos, entre otros— para desarrollar el proceso de enseñanza.

En otra observación, realizada en una escuela de enseñanza técnica del conurbano bonaerense, se han registrado ciertas similitudes y diferencias en relación con lo expuesto anteriormente. Pasaremos a realizar la descripción de lo observado.

El profesor A. C. enseña en sus clases voleibol, atletismo y softbol “(...) porque persiste una tradición que hace que la escuela posea esos elementos y porque en el predio donde hacen Educación Física hay cancha de softbol, voleibol y un sector para algunas disciplinas del atletismo como la carrera y los lanzamientos (...)”. “Los contenidos que desarrollo están en relación con lo técnico, lo táctico, lo reglamentario y en lo teórico utilizo videos”. Al voleibol “(...) lo considero como un buen medio para socializar a los alumnos minimizando el riesgo del roce que puede generar violencia”.<sup>5</sup> Refiere que en su enseñanza utiliza como estrategia “(...) la exploración del material, la iniciación a las técnicas básicas, y al uso de estas técnicas en el juego reducido, que permitirán progresivamente la incorporación de los aspectos reglamentarios del juego a medida que aumenta el número de jugadores hasta llegar al 6 vs 6”.

En estas observaciones el profesor A. C. enseña voleibol a los alumnos varones de uno de los primeros años de dicho establecimiento educativo. Al igual que en las clases descriptas anteriormente, utiliza una estructura organizativa que repite en todos los encuentros en cuanto al ingreso de los alumnos al predio, el control de la asistencia y las actividades iniciales, que denomina de “entrada en calor”.

Las actividades de la primer parte de la clase, que tienen como propósito preparar a los alumnos en los aspectos musculares, cardiovasculares y coordinativos, podrían ser definidas como un “ritual”,

---

<sup>5</sup> Dichos que surgen de las entrevistas realizadas al profesor.

dado que en todas las ocasiones se realizaron las mismas actividades, en el mismo orden y estas resultaron ser satisfactoriamente conocidas por todos los participantes.

Con respecto a las actividades posteriores a la preparación inicial, el profesor comienza mostrando y explicando las técnicas de ejecución de los “golpes de manos altas y manos bajas”. Al proceder a enseñar estas técnicas, da a continuación un tiempo de práctica a sus alumnos para volver a intervenir en la corrección indicando los errores que se han cometido. En las ejercitaciones de estas técnicas de juego el profesor varía las actividades y los órdenes comunitarios de los alumnos, y termina las clases proponiendo un juego de “6 vs 6”, o juego en cancha reducida “2 vs 2” o “3 vs 3”.

En otras ocasiones, el profesor propuso a sus alumnos comenzar la clase con el juego en cancha reducida —“2 vs 2” y “3 vs 3”— para luego continuar con ejercicios de fundamentación sobre —según sus dichos— “aquellos aspectos técnicos del juego mal resueltos”, y plantear nuevamente situaciones de juego que en algunos casos fueron en cancha reducida o de “6 vs 6”. Al realizar estas intervenciones, hizo las correcciones sobre los errores que se cometían en cada juego; esto permitió observar que algunos alumnos realizaban ejercicios de fundamentación sobre la técnica de “saque de arriba”, mientras otros lo hacían sobre la del “remate”.

En otras clases observamos que el profesor propuso como única actividad de clase el juego de “6 vs 6”, prescindiendo de las ejercitaciones técnicas.

Otras veces dividió la clase en dos grupos y mientras uno de ellos realizaba ejercitaciones técnicas el otro jugaba en cancha reducida. En esta situación el profesor alternaba las observaciones que realizaba sobre ambos grupos y terminaba la clase con una competencia interna de pocos puntos en toda la cancha.<sup>6</sup>

De lo expuesto surge que el docente fue variando sistemáticamente su propuesta de enseñanza en las clases observadas. Los aspectos tácticos y técnicos del juego ocupan un lugar preponderante en sus

---

<sup>6</sup> En las clases observadas el profesor ha enseñado las técnicas de saque de arriba, de golpes de manos altas y bajas, remate y bloqueo, y ha realizado indicaciones tácticas con relación a la ubicación de los jugadores en la cancha en situación ofensiva y defensiva.

clases, y en consecuencia dedica un tiempo importante para su enseñanza y corrección. Esta preocupación también se evidencia durante las situaciones de juego o partido, ya que en muchas ocasiones los alumnos repiten los aspectos tácticos y técnicos de la jugada fallida. Según el profesor "...la técnica tiene más importancia en la escuela secundaria que en la primaria dado que esta determina una eficiencia necesaria para la competencia y en la escuela primaria sólo debe favorecer el jugar".

Desde las clases observadas, del entrecruzamiento de los dichos de los profesores en las entrevistas realizadas y en los grupos de discusión surge que en el planteo didáctico de las clases no resulta posible observar un abordaje de la enseñanza que responda a un método o estilo de enseñanza único en todas las situaciones planteadas. Por el contrario, las observaciones y lo expresado por los profesores indicarían una adaptación de la estrategia de enseñanza al contexto de las clases.

En voleibol yo empecé así como viendo el librito, todos los apuntes que tomaba en el profesorado y no, no veía que, no había un ida y vuelta con los chicos, se cansaban, perdían la motivación, no llegaban a jugar. Más con las mujeres que con los varones. Hay una diferencia notable entre mujeres y varones. En voleibol siempre empecé jugando, simple pero jugando, y en softbol empiezo a trabajar la técnica del pase.

Lo que sucede es que los deportes tienen lógicas diferentes. O sea la manera en que tienen que estructurar su pensamiento para trabajar en softbol no es la misma manera como estructuran su pensamiento para jugar un deporte de invasión como el fútbol o el handball. No es la misma manera. (Extraído de los grupos de discusión constituidos a los efectos de la presente investigación).

Con relación a ello, los profesores expresan que utilizan —tanto en la escuela primaria como en la secundaria— el juego como único medio de enseñanza ante la realidad de carecer de los recursos didácticos suficientes.

No todas las escuelas disponen de una infraestructura adecuada

y eso condiciona a la hora de la enseñanza de un deporte. En ese caso estamos abordando más sobre el juego que sobre la técnica. A mí me ha pasado de enseñar en condiciones, como dijiste vos, entre los arbolitos, con una canchita improvisada y lo llevas a un juego formal en un encuentro de torneos bonaerenses o un encuentro con otra escuela, que tienen por ahí infraestructura medianamente y ves un montón de cosas que decís guau, no estaba dando deporte, estuve jugando y no les enseñe lo que tendría que haberles enseñado.

Yo he cambiado de etapa de docencia, una primera parte bastante técnica de lo que es el deporte, después pasé a lo que es la parte más global, más jugada, porque yo no tengo un seguimiento del alumno. (Extraído de los grupos de discusión constituidos a los efectos de la presente investigación).

En mejores condiciones de enseñanza, los profesores refieren que el juego como medio de adquisición de saberes tiene mayor protagonismo en la escuela primaria, en tanto que en la escuela secundaria la ejercitación y el juego se constituyen en estrategias metodológicas que se alternan o complementan.

Y a partir de ahí decís, bueno corto una clase y empiezo a dar técnica. Yo hacía al principio, daba técnica y después partido. Y después empecé a hacer partido, técnica y sigo partido.

Cuesta mucho trabajar el deporte en sí, se hace más difícil tratar de enseñar a jugar. Que aprendan, como decía ella, el juego solo no basta, no alcanza con poner una red y que jueguen, sino que deben hacerlo con intervención. Un clase debe tener ejercicios y situaciones jugadas". (Extraído de los grupos de discusión constituidos a los efectos de la presente investigación).

## **Conclusiones**

De la observación de clases y de los grupos de discusión realizados emerge de modo casi hegemónico el deporte como la educación física misma; el deporte, o la manera de manifestarlo en la escuela, como si fuera la síntesis de la Educación Física escolar. Observamos cómo la gimnasia y los juegos se constituyen, en los grados superior-

res de la escuela primaria y en la escuela secundaria, en meros agentes o medios para su enseñanza.

En las clases observadas constatamos, según los diversos contextos en que estas se desarrollan, el uso de diferentes estrategias de enseñanza<sup>7</sup> en las que prevalecen los métodos directos —al estilo de la asignación de tareas de Muska Mosston— en las que el rol de los alumnos se reduciría a reproducir los movimientos propuestos por el profesor.

De los dichos de los profesores y de la observación de sus clases surge que cuando carecen de las condiciones adecuadas para el desarrollo de las mismas, en cualquiera de los niveles de la escolarización, el juego sería el único instrumento que utilizarían para la enseñanza del deporte escolar. En cambio, cuando estas condiciones resultan adecuadas —principalmente en la escuela secundaria— los profesores sostienen y organizan sus propuestas vinculando el juego a ejercicios específicos, tanto para lograr aspectos técnicos como mejores desenvolvimientos de orden táctico o relativo a la comprensión de situaciones.

Tal como se indicara en el capítulo 6 “Entre el Diseño Curricular y las planificaciones” (en este libro), los documentos curriculares muestran una Educación Física que exalta los aspectos sociales de la clase. Esta preocupación por lo grupal que se refleja en las planificaciones docentes no ha podido ser visualizada en las diferentes clases observadas, ya que en estas los profesores mayoritariamente han focalizado el objeto de la enseñanza en los aspectos tácticos y estratégicos del juego deportivo, orientando los propósitos de la clase al desarrollo de los contenidos del núcleo temático “Construcción del Juego Deportivo y el Deporte Escolar”. Del mismo modo, no fue posible observarla ni registrarla en la comunicación de los profesores con sus alumnos ni en las entrevistas realizadas o en los grupos de discusión constituidos en el marco de esta investigación. Todas estas

---

<sup>7</sup> Las estrategias de enseñanza son definidas desde el Diseño Curricular como todas las formas de intervención que emplea el docente para facilitar la adquisición de saberes corporales, motrices y ludomotrices. Estas formas de intervención hacen referencia a las consignas, las actividades motrices, al lenguaje y al modo con que se comunica el profesor cuando enseña, al orden comunitario y los recursos materiales, entre otros aspectos. Para mayor referencia se recomienda consultar el documento mencionado.

evidencias nos llevan a concluir que en las clases observadas, los profesores recurren —al momento de desarrollarlas— a construcciones propias relacionadas con lo que suponen debe ser enseñado y sobre la manera en que debe ser enseñado.

### **Materiales consultados**

DGCyE (2006). *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria 1ª año ESB segunda edición*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.

DGCyE (2007). *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria 2ª año ESB*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.

DGCyE (2007). *Marco General de la Política Curricular de la provincia de Buenos Aires*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.

DGCyE (2008). *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria 3ª año ESB*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.

DGCyE (2011). *El Diseño Curricular en la escuela: Educación Física*. Documento de Trabajo. Curso a Distancia. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.

Registros de observación de clases de Educación Física, 2010 y 2011.

## Anexo

### **Extracto de uno de los grupos de discusión constituidos en el marco del desarrollo del proyecto.**

Profesor S S: "...Bueno a mi me pasó algo parecido y en dos deportes distintos, en softbol y en vóley. En vóley yo empecé así como viendo el librito, todos los apuntes que tomaba en el profesorado y no, no veía que, no había un ida y vuelta con los chicos, se cansaban, perdían la motivación, no llegaban a jugar. Más con las mujeres que con los varones. Hay una diferencia notable entre mujeres y varones. Y bueno, y después lo cambié. Hice también unos cursos con el profesor Weber, después (...) entrenamiento, nos hizo hacer juegos y de ahí en más, fue otra la modalidad. En vóley siempre empecé jugando, simple pero jugando, y en softbol empiezo a trabajar la técnica del pase, por ejemplo. Por si esa. Esos dos puntos es como que veo que bueno. Hago en vóley empiezo jugando y en softbol empiezo trabajando la técnica".

Profesor V L: "...Para mí acá en la facultad, bueno en líneas generales es más o menos como yo estoy dando las clases. O sea como la planteo, acá en la facultad, los contenidos, como darlos, como partir del juego para enseñar la parte técnica, es más o menos como trabajo. En cuestión de que el chico se meta en el juego, en la actividad, o en el deporte, me parece a mí que va con el conocimiento del profesor que está dando. Yo le puedo poner mucho más entusiasmo, no sé si entusiasmo, pero al tener más conocimiento y herramientas del vóley tengo más (salidas...) o más actividades dinámicas, o más, para poder que entre en el juego. También doy softbol, doy handball, vemos bueno ahora deportes alternativos. Pero bueno, veo que tengo las herramientas más en un deporte que en otro y me es más fácil que se enganchen, variar juegos, variar actividades. Variar y tener más resultados. Creo que va con eso, con el conocimiento de cada profesor y lo que se está especializando".

Profesor A R: "...Si tiene que ver también con el tipo de deporte que das. Estás diciendo del vóley (...) están hablando, es más complejo todavía. El handball, fútbol son juegos dinámicos que no requieren tanta técnica, entonces es más fácil ponerlos a

jugar. Y a partir de ahí decís, bueno (corto) una clase y empiezo a dar técnica. Yo hacía al principio, daba técnica y después partido. Y después empecé a hacer partido, técnica y sigo partido. Para tratar (con todas las broncas) pero a la larga me dio más resultado desde el punto de vista técnico, del juego. Pero me costó mucho, los chicos se entusiasman, cortarles lo que más quieren es doloroso (...) Daba sus frutos pero a lo largo de un ciclo, no a corto plazo, lo vi yo a lo largo de un año como mínimo. Y también tiene que ver con la continuidad de los grupos. En la escuela, vos estás un solo año y cambian de profe y cambian el deporte, se complica. Si vos tenés una continuidad de al menos dos años eh (...) podés lograr cosas interesantes con los chicos. Pero que siempre tenés que partir desde el juego. La doble valencia, entre lo que vos querés y lo que le debes, debes darle muchas técnicas, también que darle el sentimiento por el juego o el deporte, cada deporte tiene que entrar por el juego, lo que a ellos les gusta, lo que ellos quieren, lo que ellos se sienten cómodos, si les das muy formal, también los alejas, sobre todo las mujeres, las alejas.

**Extracto de observaciones de clases realizadas en el marco de la presente investigación correspondiente a una escuela primaria y a escuela de enseñanza técnica de la zona sur del conurbano bonaerense.**

Los extractos de clase la clase observada corresponde a alumnos del 6° año de una escuela primaria del conurbano bonaerense.

“...El profesor se dirige al salón de clase a retirar a los alumnos y al verlo festejan su presencia. El profesor los saluda y les dice que se quiten el guardapolvo que van a salir al patio. Estos rápidamente comienzan a sacarse el guardapolvo y pronto están listos para salir.

...El profesor elige dos alumnos para formar los equipos y les dice que deben armarlos con la misma cantidad de niños y niñas. Comienzan a elegir, al principio lo hacen rápido pero a medida que van quedando menos jugadores la elección se vuelve lenta. Los equipos son formados y el profesor les pone nombre de colores a los equipos: verdes contra rojos.

...El profesor dice, vamos a entrar en calor. ...Los alumnos realizan la actividad durante algunos minutos y todos permanecen atentos a lo que están haciendo. ...Luego el profesor dice cuando golpeo las manos cambien de dirección, el profesor da la consigna elevando el tono de voz sin interrumpir la actividad. Luego dice al silbato cambian bola por guante, el profesor suena el silbato y los alumnos realizan la actividad. El profesor se encuentra en el medio del patio dando consignas y debe elevar la voz ya que hay mucho ruido en la escuela.

...El profesor detiene la actividad luego de unos minutos y dice equipo verde al campo y equipo rojo al bate. Los alumnos rápidamente comienzan a ubicarse, los que van al campo toman cada uno un guante y se ubican algunos en las bases, otros de jardineros, los que están en el bate se ponen de acuerdo sobre el orden de bateo. El profesor sigue con la vista atentamente lo que hacen los alumnos pero no interviene en ningún momento dado que éstos solos resuelven la situación. El profesor le pregunta al capitán del equipo que batea si están listos y este le dice que sí y comienza el juego. El bateo es muy fuerte. El bateador llega sin problemas a la 3° base. La pelota es tomada por el jardinero derecho luego de que pica varias veces. Y el pitcher cierra el juego. El profesor les dice a los niños de las bases y a los jardineros que se ubiquen más atrás para poder atrapar la pelota. Los alumnos retroceden unos pasos y el profesor les señala que deben cubrir todos los espacios vacíos. El profesor coloca la pelota sobre el tea bol, llama al 2° bateador, le pega y la pelota va lejos a un rincón, el corredor de 3° llega a home y dos jugadores van a tomar la misma pelota, mientras transcurre el juego el profesor da indicaciones a los alumnos sobre la manera de resolver las situaciones que presenta el juego...”

Los extractos de clase la clase observada corresponde a alumnos varones del 1° año de una escuela de enseñanza técnica del conurbano bonaerense . “...Cuando terminan con la tarea indicada el profesor llama a los alumnos y les dice pónganse en pareja. Los alumnos rápidamente se agrupan. La cantidad total de alumnos presentes es de 18 y el profesor entrega sacando de un bolsón

una pelota por cada 2 alumnos. Éstos se acercan a recibir las pelotas. Luego que las entrega el profesor dice “ahora para terminar la entrada en calor van a hacer pases con golpe de manos altas, ubíquense red de por medio. Cada pareja de alumnos comienza a pasarse la pelota, algunos logran realizar muchos intercambios antes que se caiga mientras a otros se les cae enseguida y vuelven a comenzar. El profesor se acerca y habla con aquellos alumnos que no cumplen con la tarea que les dio. El profesor luego de estar unos segundos cerca del parante de la red comienza a moverse acercándose a todos los grupos. Al tiempo de comenzar los alumnos comienzan a golpear la pelota de diferentes maneras y algunos ya no se ubican red de por medio. El profesor vuelve a hablar con aquellos alumnos que no cumplen con la tarea dada. Luego de algunos minutos el profesor vuelve a llamar a los alumnos y les dice que: uno golpee con golpe de manos altas y el otro la reciba con golpe de manos bajas, pueden ubicarse en cualquier lugar de la cancha. El profesor muestra la actividad con un alumno e indica que lo hagan 5 veces y luego cambien los roles.

Los alumnos realizan la actividad con la técnica del golpe de manos bajas y arrojan la pelota por arriba de la cabeza del compañero y éste debe desplazarse para tomarla; muchas de las veces la pelota cae al suelo. Hay 3 parejas practicando en la red (observación: son los que mejor dominan la pelota con la técnica pedida) y el resto se ubica en ambos lados de la cancha. El profesor hace sonar el silbato, para la actividad e indica que: deben flexionar las rodillas y golpear la pelota sin doblar los codos, al decir esto está mostrando el movimiento. Les pregunta a los alumnos si entendieron, ellos responden que sí y comienzan a realizar la actividad. El profesor realiza intervenciones grupales deteniendo la actividad, volviendo a mostrar y explicar. Los alumnos vuelven a practicar lo indicado. Los alumnos en su mayoría realizan la actividad que el profesor indicó mientras que los que están más alejados cuando el profesor no los mira golpean la pelota con el pie...”



# Capítulo 11

## Escuela, deporte y géneros. De singularidades y diversidades

**Lorena I. Berdula**

### **Introducción**

#### **El problema de género en su amplitud**

Este capítulo expondrá una mirada sobre la enseñanza de los deportes escolares desde la problemática de género, entendiéndola como un aspecto particular de diversas situaciones naturalizadas de discriminación.

No se pretende, en este espacio, abundar en los aspectos generales del problema a fin de no caer en reiteraciones. Existen muchos trabajos realizados y un recorrido histórico que va desde posicionamientos individuales, militancias orgánicas, hasta lograr que la cuestión se incorpore y acepte como tal en sectores cada vez más amplios de la población. Fundamentalmente, se ha avanzado de manera sustancial en las leyes y políticas de Estado.

No obstante se hará una brevísima exposición de fuentes, a modo de muestra, para establecer un marco de referencia. En esa dirección, imposible obviar al *Diccionario de estudios de género y feminismos* (Gamba, 2007):

El género como categoría analítica, surgió para explicar las desigualdades *hombres* (la cursiva es nuestra) y mujeres, poniendo el énfasis en las nociones de multiplicidad de identidades. Lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica.

(...) El género es una categoría transdisciplinaria que desarrolla

un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicas y socioculturales que se atribuyen a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad. La elaboración histórica de los géneros son sistemas de poder, con un discurso hegemónico, y pueden dar cuenta de la existencia de los conflictos sociales.

(...) La problemática de la relaciones de género logró romper con la idea de su carácter natural (...)

(...) La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres ni está dirigida exclusivamente a ellas. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital (...)

(...) La generalización del concepto de género ha suscitado una polémica en torno de la conveniencia de continuar usándolo. A veces el término se ha tergiversado y banalizado en su aplicación (...)

(...) Aunque no constituye una categoría cerrada, sino en pleno desarrollo, la perspectiva de género favorece el ejercicio de una lectura crítica y cuestionadora de la realidad para analizar y transformar la situación de las personas. Se trata así de crear nuevas construcciones de sentido para que *hombres* y mujeres visualicen su masculinidad y su femineidad a través de vínculos no jerarquizados ni discriminatorios.

(...) El concepto de identidad de género es una noción teórica muy compleja, que alude tanto a las atribuciones que las figuras significativas otorgan al/la niño/a como también a las representaciones que brinda el orden cultural imperante acerca de los modos de la femineidad y de la masculinidad. Y, al mismo tiempo, es una conceptualización que representa la vivencia íntima que tiene el individuo sobre sí mismo.

En palabras de Marta Lamas (2004):

Con esta diversidad de usos e interpretaciones, *género* se convierte en una especie de comodín epistemológico que explica de manera tautológica lo que ocurre entre los sexos de la especie humana: todo es producto del *género*.

Paralelamente, acordando con Carlos Monsiváis (citado por Lamas, 2004:1):

Con el término *género*, se produce el fenómeno “contagio social”, que filtra el discurso feminista de manera comprensible para amplias capas de la población y generaliza una aspiración igualitaria entre mujeres y *hombres*.

Se podría ir hasta el infinito mencionando material bibliográfico que ilustra el problema. Pero ahora nos adentraremos en la especificidad.

### **El problema de género en la especificidad de la enseñanza del deporte**

Los insumos utilizados provienen de los trabajos de campo (observaciones no participativas en clases; entrevistas; encuestas); grupos de discusión; actos administrativos (planificaciones, proyectos, libros de temas), los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires; normativas propias del área curricular de Educación Física. El correspondiente entrecruzamiento de la información recogida permite acercarnos a comprender y describir la problemática enunciada.

Tal como se menciona en la introducción de este libro:

se rastrearon tanto los sentidos y significados que los profesores les otorgan al *deporte* y a su *enseñanza* como los principios y lógicas que los sostienen en esas instituciones y prácticas, desde tres dimensiones centrales a las que inicialmente denominamos como “saber deportivo”, “saber enseñar” y “saber institucional”.

Al momento de dar la clase entran en tensión los tres saberes de forma dialéctica, y el/la profesor/a *reconfigura y resignifica* sus propios saberes contextualizados (en el sistema educativo) para situarlos en la enseñanza del *deporte para la escuela*. Este hecho convierte en *artesanal* a la enseñanza, a la cual pensamos como la construcción de la propuesta educativa, su estilo, su impronta, en particular la *del deporte en la escuela y para la escuela*.

Se puede ejemplificar desde lo observado:

Yo soy una convencida que el cambio es una construcción colectiva. Es una construcción con el otro en la búsqueda de lo común con el otro, que todos somos diversos, que tenemos recorridos profesionales distintos (...) (Entrevista, representante de la DEF). (...) Pero que siempre tenés que partir desde el juego. La doble valencia, entre lo que vos querés y lo que debés, debés darle muchas técnicas, también darle el sentimiento por el juego o el deporte, cada deporte tiene que entrar por el juego, lo que a ellos les gusta, lo que ellos quieren, lo que ellos se sienten cómodos, si les das muy formal, también los alejas, sobre todo las mujeres, las alejas (...) (Profesora del grupo de discusión, 2012).

Hubo, lógicamente, preguntas que guiaron nuestra perspectiva. Las mismas se esbozaron con un criterio orientativo y no necesariamente pensando que se encontraría respuesta para alguna o todas ellas.

Nos preguntamos ¿qué tipo de intervenciones realizan las/los profesoras/es en sus clases para enseñar a varones y mujeres?, ¿las intervenciones promueven una *reproducción* sexista, hegemónica masculina y heteronormativa de los saberes en las prácticas docentes al enseñar deportes?, ¿cuál es el rol de las mujeres en la clase al enseñar los deportes escolares?, ¿surge la *producción* de nuevos saberes deportivos desde la diversidad en las prácticas docentes? Estos interrogantes nos ayudarán a describir sobre qué versa el capítulo.

Cuestionar la reproducción acrítica de los prejuicios y estereotipos que la sociedad pretende como mandato será el desafío para garantizar los derechos y las oportunidades de todas y todos en la enseñanza del *deporte escolar*, “por medio de la corporeidad, la motricidad desde la disponibilidad corporal de cada alumno y alumna”, como lo plantean los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires.

En este sentido, para las mujeres practicar deportes no es una limitación motriz sino del imaginario social, en relación con la construcción de los géneros que se caracterizan por sus atributos biológicos, culturales, históricos, temporales, políticos, religiosos; mientras que para el *varón*, en menor medida, la elección de deportes menos violentos, más coordinados y pausados.

En palabras de la socióloga Diana Solís (En Gamba, 2007):

El deporte moderno (...) se trata de la creación de un nuevo dispositivo cultural, recreativo a la vez que regulativo, que producía placer en quienes lo practicaban (...) estas acciones se complementaron con la acción directa del estado en el uso del cuerpo y el tiempo libre a través de los sistemas educativos (...) El imaginario social estructura y legitima a las divisiones de género y clase social en el ámbito deportivo (...)

Esta concepción moderna del deporte se instaló en las escuelas y colaboró en colocar a las mujeres fuera y excluidas de las prácticas deportivas escolares por un largo período. Revertir este modelo implica perseverar en un recorrido paulatino pero efectivo en el tiempo.

Por lo tanto, consideramos necesario superar la visión dicotómica sexual *sexo-género*. Con respecto a la noción de dicotomía recurrimos a la epistemología, a través de los conceptos de Diana Maffia (Gamba, 2007).

Una dicotomía implica que el par de conceptos sea *exhaustivo y excluyente*. Tomemos por ejemplo el par objetivo-subjetivo: que sea exhaustivo significa que entre los dos elementos forman una totalidad y no hay otra categoría por fuera de esa totalidad. Lo objetivo junto con lo subjetivo es una totalidad que agota el universo del discurso (...) La otra condición es que sea excluyente, es decir que si un elemento pertenece a una categoría del par, no puede pertenecer a la vez de la otra.

Prosiguiendo con aportes epistemológicos, recortamos de Marta Lamas (2004: 10), quien cita a Virginia Golden:

existe una paradoja epistemológica respecto al género. La paradoja es que el género es una verdad falsa pues, por un lado, la oposición binaria masculino/femenino es supraordenada, estructural, fundante y trasciende cualquier relación concreta; así masculino/femenino como reificadas de la diferencia sexual, son verdaderas. Pero, por otro lado, esta verdad es falsa en la medida en que las variaciones concretas de la vida humana rebasan cualquier marco binario de *género* y existen multitudes de casos que no se ajustan a la visión dual.

También a Muriel Dimen (citado por Lamas, 2004: 10):

que el *género* a veces es algo central, pero otras veces es algo marginal, a veces es algo definitivo, otro, algo contingente. Y así, al relativizar el papel del *género*, se tienen más elementos para desechar la línea interpretativa que une, casi como un axioma cultural a los *hombres* a la dominación y a las mujeres a la subordinación (la cursiva es nuestra).

A esta altura parece redundante sostener que abordar las prácticas de la enseñanza de los deportes escolares con mirada dicotómica condiciona la selección de contenidos y la enseñanza de los mismos para el desarrollo de la corporeidad, pero sigue siendo una realidad.

Como consecuencia de todas estas apreciaciones han surgido distintas corrientes en el campo de la enseñanza; por ejemplo, “enseñanza sexista”, “enseñanza mixta” y “coeducación”, sobre las que hay abundante bibliografía a la cual acudir. Con respecto a esto solamente expondremos lo que hemos podido observar y conversar con los diversos actores.

En Argentina contamos con el *Marco general de la política curricular* (DGCyE, 2006), herramienta principal para promover los cambios en perspectiva de género, reflexionar en el abordaje desde *el género y la sexualidad* como dos características diferenciadas, como construcciones culturales e históricas:

El concepto de género se refiere a las definiciones de lo femenino y lo masculino, constituye construcciones culturales e históricas. Las características y los roles que definen el ser “mujer” o “varón” no están naturalmente dadas, sino que constituyen expectativas sociales contextual e históricamente definidas. Desde el momento del nacimiento el sujeto incorpora éstas expectativas y concepciones hegemónicas acerca de lo femenino y lo masculino, que influyen en su forma de pensar, sentir y actuar. Resulta fundamental reflexionar sobre el carácter cultural de estos supuestos a fin de poner en cuestión los estereotipos de género, que hacen creer por ejemplo que las niñas necesariamente son sensibles y prolijas en contraposición que los niños fuertes y dinámicos.

Lo muestra este recorte del Diseño correspondiente a 2° año, Secundaria Básica:

Contenidos: Eje: Corporeidad y Sociomotricidad.

Núcleo: conciencia corporal: (...) “El cuidado y respeto entre los géneros en las actividades corporales y motrices compartidas”.

Orientación didáctica: - ¿Qué deberíamos pensar y acordar antes de jugar juntos con los compañeros y compañeras, en un encuentro deportivo mixto?, ¿y durante su desarrollo?-.

### **Sobre las observaciones, entrevistas y grupo de discusión**

#### **Observaciones y entrevistas**

La observación que en particular nos correspondió se realizó en la localidad de Berisso, situada aproximadamente a diez kilómetros de la ciudad de La Plata. La escuela está ubicada en un barrio de la localidad y es de jornada completa, de 8 a 16 horas. La profesora realiza sus clases mixtas, en principio porque no designan un profesor para los varones y otra para las mujeres (aventuramos que por razones de economía), pero también porque este alumnado está compartiendo toda su jornada desde primer año del nivel primario, continuando hasta la finalización de la escuela secundaria superior. Lo que queremos señalar es que tanto para la profesora como para sus alumnos/as, no es un obstáculo tener una clase mixta; por el contrario, la docente dice algo muy interesante. En nuestros registros de observaciones encontramos concretamente lo siguiente:

Esta escuela tiene la particularidad de ser de jornada completa; cabe destacar que las/os alumnas/os tienen tres clases por semana y la profesora cuenta con una hora institucional semanal (...)

A pesar que en la facultad no me enseñaron a dar clases mixtas, acá es muy fácil, ya están acostumbrados, hacen fútbol, voleibol y atletismo, y en primaria softbol y handball (...). Entrevista a la profesora Romina, suplente de la Escuela Secundaria Básica N° 8 “Pascual Ruberto”, de la ciudad de Berisso. Curso 3° 1°. Período 07-2011, al 10-2011.

También surgen en las diversas clases observadas y comentadas

las tres corrientes o modos de abordarlas, las cuales coexisten en una misma institución escolar.

Ejemplificaremos y describiremos en detalle lo hallado en otras observaciones de clase, desde una revisión del abordaje de la enseñanza con perspectiva de género, retomando anteriores corrientes como la enseñanza sexista y la enseñanza mixta, que por acción u omisión, mantienen, reproducen, refuerzan, legitiman estereotipos binarios de género. Las mismas se ven superadas por actuales modelos de *enseñanza de la coeducación*.

Observando modelos de *educación sexista* en las clases de Educación Física, podemos distinguir cómo estas son atravesadas por varios puntos de vista, por ejemplo el biológico, donde se observa que el fundamento del discurso pasa por diferencias orgánicas, fisiológicas, anatómicas, hormonales, entre otras, que justifican la determinación de separar las clases en pos de lograr mayor rendimiento deportivo competitivo en varones. Esta visión ha invisibilizado y puesto en duda a las mujeres en su capacidad de realizar deportes. En este modelo se justifica la selección diferenciada de determinado deporte y gimnasia: solo para los varones, en algunos casos, y otros solo para las mujeres. Lo podemos ver reflejado en:

Desde que me inicie en la docencia trabajé siempre la gimnasia (quizás porque yo me dedique a las diferentes técnicas y disciplinas gimnásticas), pero de diferentes formas según el género. Con varones a través de las capacidades motoras condicionales y coordinativas (la flexibilidad, la fuerza, la resistencia, la movilidad y la elongación, etc.). Con mujeres también con las capacidades motoras, pero además trabajamos la gimnasia aeróbica, local, coreográfica, artística, etc. (Profesora Romina, entrevistada, 2011).

Yo trabajo en un colegio de la Universidad, preuniversitario y tengo de 1° a 6to año a los chicos y hemos armado con un profe. Nosotros tenemos los chicos, con todo lo que hemos hablado acá del espacio de los materiales y demás. Los varones tienen orientación en 4°, 5° y 6° en área de voleibol y handball y las chicas tienen gimnasia, handball y voleibol (Profesor del grupo de discusión, 2012).

La perspectiva de género en la enseñanza de los deportes esco-

lares, a primera vista pareciera reforzar modos dicotómicos (lo que es para el varón, no es para la mujer) de enseñar los deportes, en particular en el handball y el fútbol. Cuando sucede con otros deportes aclaran: “Cosas a favor que tenemos es que trabajamos con grupos reducidos, para lo que es la realidad hoy, yo tengo área de handball con 20 chicos o con 20 chicas” (Profesora del grupo de discusión, 2012).

Nos llama la atención que sobre las clases observadas se preguntan muy poco por qué separan a varones y a mujeres, o si realizan las clases juntos, en algunos casos dividen dentro de las mismas a mujeres y varones. El problema en este tipo de prácticas docentes acriticas es que no se permiten dar lugar a nuevos saberes con otras lógicas.

Percibimos que el problema que presenta este modelo es no respetar las diferencias como posibilidades de igualdad, es decir, se prejuzga que se es varón de una sola manera y con características propias, únicas y “naturales”, y que se es mujer también así; aquello que le pertenece al varón, no le pertenece a la mujer y viceversa. El problema surge cuando un/a alumno/a adquiere roles o comparte características, gustos, esperados para el otro género: aquí comienza el mecanismo de discriminación, invisibilización o estigmatización de lo *diferente, lo no esperado*; no se cuestiona qué beneficios trae lo diverso, por el contrario, se lo condena y no se respeta la subjetividad ni el derecho a una identidad propia (qué es ser para cada sujeto, mujer o varón). Tampoco se les reconoce a los sujetos la capacidad de significar nuevas representaciones y subjetividades de una misma realidad, discriminando y excluyendo todo aquello que esté por fuera de los constructos sociales.

Más acá, en La Plata, que yo igual venimos de un pueblo que sabíamos todos nadar, todos sabíamos jugar al fútbol. A mí me ha pasado este año con un grupo de varones de 15, 16 años que no querían jugar al fútbol. Y a mí me sorprendió mucho. Porque nosotros estábamos 15 minutos y ya queríamos ir a patear una pelota (Profesor del grupo de discusión, 2012).

A pesar de esta realidad, acompañada de un discurso androcéntrico y biologicista, nos preguntamos: ¿por qué hay mujeres que aprenden los deportes? La respuesta está en que ningún juego o de-

porte es *genérico* o sexuado, se resignifica por medio de representaciones y configuraciones, según la biografía personal de la profesora o profesor que lo instrumenta como saber a enseñar, significado, o como contenido. Es decir que la intervención docente condiciona las características sexistas o igualitarias de la utilización y trasmisión del juego y deporte como saber cultural y contenido de la Educación Física.

En tanto, las clases y los discursos se desencuentran: la competencia escolar desestima las habilidades de las mujeres generando desigualdad en su enseñanza y la búsqueda motivacional de los logros competitivos.

Para motivarlo. La competencia como motivación para aprender el deporte. Es más fácil encontrarlo en los varones, la competencia. Las nenas se complican muchísimo porque no les interesa la competencia normalmente, sacando aquellas que hacen deportes, tienen una experiencia. Pero en los varones a mí me dio algo de resultado, no es decir buenísimo, pero me sirvió. Entonces a partir de ahí genere conocimientos en los chicos. Y también he dejado fracasar, o que no les vaya tan bien en los encuentros (Profesor del grupo de discusión).

Al aparecer la competencia y el trabajo sobre las capacidades condicionales y coordinativas, tanto en los profesores como en las profesoras, relatan características diferentes entre alumnos y alumnas, y reproducen la idea instalada de que las mujeres traen más problemas o trabajos a la hora de enseñar los deportes, resaltando que: “Dar clases con mujeres cuesta más porque son más quedadas, no les gusta competir y dicen que se aburren”.

Contrariamente, se opina que a todos los varones les agrada y motiva la competencia: “Las clases son más dinámicas (...) a las mujeres cuesta más enseñarles los deportes”; (se refuerza cuando se nombra siempre al educando en masculino, con excepción de las mujeres) (Relato en los discursos de profesores y profesoras del grupo de discusión, 2012).

Los anteriores relatos describen explícitamente cómo sobrevive aún el modelo sexista dentro de algunas instituciones escolares.

Como contrapropuesta educativa a las clases de Educación Física

sexistas encontramos la *educación mixta*, la cual propicia juntar ambos sexos durante la clase en todas las edades y niveles escolares, es decir, integración mixta.

Esta propuesta incluye a las mujeres y a los varones en una clase igualitaria, con el ánimo de no discriminar. Sin embargo, juntar los géneros sexuados en una clase no garantiza por sí solo la igualdad en los tratos; por el contrario, las intervenciones que comparan sistemáticamente exponen a la mujer con más frecuencia.

Claro el “hagamos de cuenta” es limitante, pero también tratar de que el nene o la nena aprenda, aprendan el deporte. Tratá de lanzar así, poner el brazo más arriba. O trata de amagar para un lado y salir para el otro o lo que sea (Profesora del grupo de discusión, 2012).

Se observa que la clase mixta —el juntar por juntar— no promueve *per se* una pedagogía inclusiva y una didáctica crítica y reflexiva, donde las/os alumnas/os sean protagonistas de nuevas representaciones de los roles masculinos y femeninos en igualdad de géneros; mientras que otras ordenan y organizan los grupos dentro de la misma clase, reagrupando varones por un lado y mujeres por otro.

Es muy importante. Yo los hago dirigir fútbol a los chicos. Y el fútbol, todos pueden dirigir fútbol. Hay una toma de decisión importante en el fútbol. Muy importante. Es un juego de contacto, un juego que todos conocen. Todos somos técnicos y árbitros a la vez. Jugamos al fútbol, entonces el alumno (...) tiene una carga importante y es bueno que la tenga, para mí. Es muy importante esa experiencia de estar al frente de chicos pares (Profesor del grupo de discusión, 2012).

¿Qué sucede en el imaginario que en el discurso oral no aparece la alumna cuando se habla de enseñar fútbol como contenido?, ¿debemos dar por entendido que incluye a las mujeres? Por el momento no lo podemos contestar. Lo que sí queda claro cuando el/la profesor/a dice “vamos chicos”, es que las mujeres acompañan, mientras que si

dicen “vamos chicas” los varones no lo hacen y preguntan “y ¿cuándo los varones?”.

En estas clases se escucha a las niñas decir que “prefieren no jugar porque los varones son brutos”, “los varones tienden a decir que jugar con mujeres los aburre”, “que las chicas no saben jugar”. Entonces, es ineludible la intervención de los/as profesores/as desde otra perspectiva para construir el sistema de relaciones de géneros, intentando descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad, desnaturalizando ciertas formas de ser varón y de ser mujer que se reproducen reforzando igualdades hegemónicas de los constructos.

En este sentido se escuchan frases como “para que la toquen (a la pelota), digo que el gol vale si la toca una mujer”; “yo los saco, (da clases a las chicas), a todos pero a la hora del partido los separo porque el rendimiento de mis jugadores baja”, “a las chicas no les gusta entrenar y son muy mariconas para jugar”, o, por el contrario, “juega tan bien que *parece un hombre*”.

Todas estas formas de comparar y contraponer un sexo con otro o un género con otro, obstruyen la posibilidad de generar nuevos *saberes* y respetar las diferentes identidades y subjetividades, esclavizando a los/las alumnos/as a no ser ellos/as mismos/as sin derechos, homogéneos a la hora de comportarse y siendo lo que espera cada profesor o profesora de ellos/as.

Como propuesta superadora surge la *coeducación* (denominada así en España) en las clases de Educación Física, entendida desde los siguientes aportes.

Según Torre Ramos, Molina Pedrajas & Miranda León,

Coeducar, a través de la Educación Física, es contribuir a desarrollar todas las capacidades de una persona con independencia del sexo al que pertenezcan, manifestando un trato “*igual*” entre unos y otros, de manera que seamos capaces de:

1. Fomentar un desarrollo integral del alumnado.
2. Respetar sus intereses, motivaciones y necesidades.
3. Aceptar el modelo masculino sin negar el femenino. (1998:3)

En palabras de Medina López:

La Educación Física constituye un espacio privilegiado para romper con estos prejuicios y ampliar las posibilidades de desarrollo corporal de niños y niñas a través de

- Revisión de prejuicios del cuerpo de *hombres* y mujeres.
- Análisis de la percepción que la persona adulta tiene de sí misma como ser sexuado ya que constituye un modelo de referencia permanente para el alumnado.
- Valoración de los progresos en desarrollo corporal, independientemente del sexo y de marcas oficiales establecidas externamente.
- Planteamiento de actividades de interés para ambos sexos que permitan potenciar lo tradicionalmente negado a cada uno de ellos. (La cursiva es nuestra. 2001:3)

Permitirnos revisar lo que sentimos que somos y cómo fuimos formados cultural y académicamente posibilitará un trato reflexivo y crítico en las intervenciones de las prácticas al momento de elegir las estrategias para enseñar los deportes escolares.

La Educación Física se desarrolla dentro de las instituciones educativas, posee los contenidos y el ámbito para favorecer el cambio desde una perspectiva de género.

Pero yo siempre utilicé el deporte como un medio, un medio socializador, integrador, y respetando la curricular, a veces no estaba de acuerdo con todo lo que dice la curricula (Profesor del grupo de discusión).

(...) El cambio de las prácticas tiene que ser una política de una jurisdicción que supone un dispositivo en red, donde distintos actores se comuniquen, interactúen con los docentes para ir andamiando y sosteniendo procesos de cambio, porque lo que es la biografía escolar es muy fuerte para el profe. Entonces termina reproduciendo cosas que ha aprendido en su biografía escolar, o en la socialización de inicio cuando sale al campo laboral. Y esta socialización y esto se constituye en el verdadero núcleo crítico, que es muy difícil conmovier con un curso de 40 horas, 60 horas... Hacen falta 3 años de un dispositivo en red bien articulado, cosa que todavía no hemos llegado a construir, donde supervisores, equipos técnicos regionales, directivos de escuelas, asesores, el

diseño curricular también, como algo que también converge. (Entrevista, representante de la DEF).

En este sentido, el deporte se resignifica socialmente en tanto contenido a transmitir como deporte escolar.

Pensar y repensar la práctica docente desde una pedagogía transversal y una didáctica crítica con perspectiva de género inclusiva y de atención a la diversidad de las subjetividades, configuraciones, representaciones y construcción de la identidad, promueve una enseñanza que contempla también a la mujer como protagonista de la sociedad y al varón deconstruir su rol de *supermacho* o *varonil*, que dentro de la variedad de masculinidades, hará que muchos se sientan más acordes con sus deseos de cómo vivir su masculinidad por fuera de los estereotipos “esperables” hegemónicamente masculinos.

Por ejemplo, me ha pasado que tengo grupos de varones, y hay varones que no tienen ganas de jugar al fútbol y acá me ve siempre Marcelo porque tengo una cancha de fútbol de 11. Entonces he organizado equipos de 4, equipos de 2, diferentes formas. Y hay chicos que no tienen ganas de jugar al fútbol porque hacen eso que vos decís, les gusta el ciber, les gusta la computadora... (Profesor del grupo de discusión. 2012).

Esta realidad nos permite admitir más de un tipo de feminidad y más de uno de masculinidad, aceptando que existen tantas feminidades como mujeres y tantas masculinidades como varones. Se trabaja en la diversidad.

Se debe comprender también que lo normativo no siempre alcanza para modificar la forma de enseñar los deportes escolares.

### **Grupo de discusión**

En el grupo de discusión no surgió explícitamente el tema género (¿por omisión?) como problemática social. Por lo tanto tuvimos que hacer una lectura de los dichos de los/las participantes del grupo a partir tanto de lo expresado como de lo omitido, al menos desde el punto en el que nos situamos para el análisis.

Veamos expresiones vertidas en el grupo:

Yo al principio, daba técnica y después partido. Y después empecé a hacer partido, técnica y sigo partido (Profesora del grupo de discusión. 2012).

En voleibol siempre empecé jugando, simple pero jugando, y en softbol empiezo a trabajar la técnica del pase, por ejemplo (Profesora del grupo de discusión. 2012).

A mí me pasó de empezar a enseñar, de una forma, en los primeros años de mi práctica docente, empecé enseñando de una forma, la forma en la que me había enseñado el Instituto de formación del que yo salí. Y realmente yo no me iba conforme. Si bien yo planificaba una clase, desde lo conceptual y demás, tenía todo que ver con la forma en que a mí me habían formado y demás. [...] Y se dio la particularidad que tuve alumnos que transitaron mi modo de enseñanza de la primera hora y el otro modo de enseñanza y es como que pude ver en la misma persona irse de la clase de una manera completamente diferente y acercarse, por ahí más rápido, a los contenidos y al ir jugando a algo, que de la otra manera, que supuestamente parecía ser el camino más corto. El que parecía ser el camino más largo llegaron antes que con el otro que era el camino más directo y nunca terminaban jugando a nada. Era mucho drill, mucha repetición, mucha cuestión técnica pero del deporte y del juego casi no se veía nada y se veía bastante frustración (Profesora del grupo de discusión, 2012).

Se puede ver claramente que la profesora, hablando de su trayecto profesional respecto a sus criterios sobre la enseñanza de los deportes, al mencionar a sus estudiantes utiliza el masculino “alumnos”, no dando pistas acerca del género de los mismos. En palabras de otra de las profesoras del grupo de discusión:

En voleibol yo empecé así como viendo el librito, todos los apuntes que tomaba en el profesorado y no veía que hubiera un ida y vuelta con los chicos... se cansaban, perdían la motivación, no llegaban a jugar. Más con las mujeres que con los varones. Hay una diferencia notable entre mujeres y varones. Y bueno, y después lo cambié.

Los relatos por omisión visibilizan una falta de protagonismo de las mujeres en las clases y los discursos orales.

## Conclusiones

Un punto de partida puede ser pensar —en realidad, investigar— cómo, por qué, para qué fueron formados/as los/as docentes para apropiarse de las lógicas que atraviesan la pedagogía y la didáctica que propone la coeducación española.

La cultura define, reproduce y comunica, a través de diversas *instituciones sociales*, modelos de género altamente marcados: en nuestro caso es concretamente la *escuela*, las escuelas. Al hacerlo busca legitimar estos modelos naturalizándolos, definiéndolos como “propios” del universo femenino o masculino, generando estereotipos que repercuten tanto en la constitución de los sujetos como en la potencialidad de ejercer sus derechos plenamente. Estos constructos sociales instalados y naturalizados en el imaginario social sobre el deporte, muchas veces entran en tensión. Deberíamos reflexionar atentamente sobre la posibilidad de construir nuevos *saberes* en una primera instancia cultural y luego con formato pedagógico para convertirse en contenido escolar.

Promover una pedagogía de las diferencias y una didáctica crítica inclusiva es el camino a seguir a través de la coeducación o educación desde la diversidad.

En esta lógica el sujeto y la enseñanza se recrean, donde todos los actores educativos son protagonistas, aparece el *sujeto pedagógico* que se desarrolla en la relación entre educadores y educandos mediada por el currículum que se caracteriza por una enseñanza entendida como práctica social de transmisión cultural. (...) Aparece un nuevo enfoque del *conocimiento* que se caracteriza por significados contruidos y consensuados socialmente: *Provisorio, problematizado, cuestionable*, que se produce en ámbitos sociales: científicos, artísticos, del trabajo, filosóficos, de la vida cotidiana. Se reelabora creativamente en textos y prácticas curriculares como *conocimiento escolar*. “No es mera simplificación, sino un nuevo producto con otras lógicas, finalidades y funciones a transmitir” (DGCyE, 2006).

Cuestionar la reproducción acrítica de los prejuicios y estereotipos que la sociedad pretende como mandato, será el desafío para garantizar los derechos y las oportunidades de todas y todos en la enseñanza del *deporte escolar*, “por medio de la corporeidad, la motricidad desde la disponibilidad corporal de cada alumno y alumna”, como lo plantean los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires.

En este sentido, para las *mujeres* practicar deportes no es una limitación motriz sino del imaginario social, en relación con la construcción de los géneros que se caracterizan por sus atributos biológicos, culturales, históricos, temporales, políticos, religiosos; mientras que para el *varón*, en menor medida, la elección de deportes menos violentos, más coordinados y pausados.

Para el caso particular de las mujeres

La Educación Física de la mujer podía entenderse como un programa devaluado de la Educación Física del hombre, incluso más: Cuando la gimnasia femenina o entrenamiento físico del cuerpo femenino se observaba con ojos positivos, era así porque podría justificarse argumentando que era beneficioso para la salud de las mujeres, pues era un requisito previo para la capacidad y el gozoso deseo de tener hijos (Pfister, 1995 citado en Medina López, 2001).

En realidad, desde lo observado en la investigación, toda situación o intervención pedagógica promueve la perspectiva de género, sea porque reproduce prejuicios y estereotipos sexistas heterónomos y dicotómicos o porque intenta modificarlos. Aparecen sesgos en perspectiva de género que permiten visibilizar nuevos modos de abordar las clases y de configurar lo que se espera de los/las alumnos/as. Compartimos el siguiente enunciado en el que Subirats (1998) sostiene, refiriéndose a las posturas tradicionales y las transformaciones que se van observando:

En la actualidad estos postulados no tienen ninguna validez, y los profesionales de la Educación Física cada vez se preocupan más por ofrecer un programa que permita a cada individuo desarrollarse a partir de sus características y posibilidades personales, independientemente del sexo.

En síntesis, a partir de las miradas teóricas, de las observaciones y de los dichos de profesores y profesoras, podemos afirmar que:

- Realizar las prácticas docentes visibilizando a las mujeres evita la desigualdad y la discriminación hacia las mismas.
- Ningún juego o deporte es sexista; se resignifica por medio de representaciones y configuraciones según la biografía personal de la profesora o del profesor, su historicidad, que lo instrumenta como saber a enseñar, significado, o como contenido.
- La intervención docente condiciona las características sexistas o igualitarias de la utilización y transmisión del juego y deporte como saber cultural y contenido de la Educación Física.

### **Bibliografía citada**

- Gamba, S. B. (Coord.) (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Lamas, M. (2004). Conferencia Magistral “Género: algunas precisiones conceptuales y teóricas”. En *XIII Coloquio Anual de Estudios de Géneros*. México, 17 de noviembre.
- Torre Ramos, E., L. Molina Pedrajas & M. T. Miranda León (2008). El feed-back en educación física desde la perspectiva de género: relación con la satisfacción en el área y los hábitos de actividad física extraescolar. *Habilidad motriz. Revista de ciencias de la actividad física y del deporte* 30, pp. 5-22.
- Medina López, E. (2001). A 20 años de la convención de los derechos del niño. *Revista digital: Rayuela RINJLD N°2*. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por Derechos.
- Subirats, M (1998). *Con diferencia*. Barcelona: Icaria.

### **Bibliografía de referencia y documentos consultados**

- Berdula, L. I. (2002). Didáctica no sexista para la enseñanza del Fútbol. *Apuntes del Seminario de Fútbol: Marco pedagógico-didáctico y socio-cultural*. Educación Física 4. Buenos Aires: UNLP.
- Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- DGCyE (2001). *Documento Técnico N° 3. El deporte escolar*. Documentos de la Revista de Educación Física. La Plata: DGCyE.

- DGCyE (2003). *Aportes para la construcción del área*. Tomo I y Tomo II. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2006). *Marco general de la política curricular*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2007). *Programa de Transformaciones Curriculares*. Marco General de Política Curricular. Documentos de la Revista de Educación Física. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2007/2008). *Diseños curriculares para el 1º y 2º año de la Educación Secundaria Básica*. La Plata: DGCyE.
- Hernández Moreno J. y otros (2000). *La iniciación de los deporte desde su estructura y dinámica. Aplicación a la Educación Física Escolar y al entrenamiento Deportivo*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Mosston, M. y Aashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, S.A.
- Nicholson, L. (1992). La Genealogía del género. *Revista Hiparquía*, vol.V.1. State University of New York at Albany. Traducción de María Luisa Femenías. FaHCE, UNLP. Disponible en: <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volv/la-genealogia-del-genero>
- Saraví, J. (1992). Género y formación en educación física. *Revista Educación Física y deporte*.
- Saraví, J. (1995). Hacia una Educación Física no sexista. *Revista Educación Física y Ciencia*. La Plata, Buenos Aires. Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP. Pp. 32 - 39.
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. España: Editorial Síntesis.

## Anexo

### **Capítulo 11: Escuela, deporte y género. De singularidades y diversidades.**

**Profesora Berdula, Lorena Irene**

#### **Entrevista**

**2° Entrevista profesora S.B. N° 8 "Pascual Ruberto" de Berisso. Año 3°. Jornada Completa.**

- 1- ¿Qué es el deporte?, ¿Qué importancia le das dentro de la Educación Física?
- 2- ¿Qué es lo que enseñas, cuando enseñas un deporte?
- 3- ¿Es posible trabajar la gimnasia durante la enseñanza de los deportes? ¿La incluí en la planificación, en la clase? ¿Cómo?
- 4- ¿Qué aportes realiza el Diseño Curricular de la Provincia, a la hora de planificar?

1-El deporte está conformado por todos aquellos juegos que poseen reglas institucionalizadas con el objetivo de competir y ganar.

Más que darle importancia al deporte, le doy importancia a la Educación Física, intento hacerla valer y generar su reconocimiento en la sociedad.

La Educación Física engloba todas las actividades físicas, juegos y deportes y es a través de ella que se logra el enriquecimiento de la disponibilidad corporal en el individuo, las actitudes de solidaridad, cooperación, respeto y cuidado de la salud. El deporte es también otra de las maneras de lograr todo ello.

2- No trabajo en ningún tipo de Club o Federación deportiva, por lo tanto cuando trabajo deporte en la escuela busco que mis alumnos logren conocer las reglas básicas, el terreno de juego: las áreas, zonas y espacios, las posiciones y las funciones de los jugadores, las técnicas y tácticas básicas y las actitudes que se generan a nivel relacional y social: solidaridad, respeto, colaboración, cooperación junto con el análisis sobre su propio accionar y el de los demás dentro y fuera del juego.

Aclaro que no trabajo en club u otra institución federada, porque en ellos, generalmente el objetivo del deporte es competir y ganar, y quizás, si yo trabajara allí, también buscaría (con una perspectiva más orientada a la comprensión del quehacer motor) los mismos objetivos.

3- Desde que me inicié en la docencia trabajé siempre la gimnasia (quizás porque yo me dediqué a las diferentes técnicas y disciplinas gimnásticas), pero de diferentes formas según el género. Con varones a través de las capacidades motoras condicionales y coordinativas (la flexibilidad, la fuerza, la resistencia, la movilidad y la elongación, etc.) Con mujeres también con las capacidades motoras, pero además trabajamos la gimnasia aeróbica, local, coreográfica, artística, etc.

Generalmente dentro de las planificaciones anuales dedico un proyecto exclusivo de Gimnasia, que lo doy en el último trimestre del año y la mayoría de las veces, cierro el ciclo lectivo con una muestra abierta en la escuela.

4- El diseño funciona como una guía muy importante a la hora de planificar pero no solo con el deporte y la Educación física, sino que es una herramienta fundamental para todas las áreas educativas y se debe leer y releer, cada vez que uno deba sentarse a planificar lo que va a enseñar a sus alumnos.

## **Capítulo 11: Escuela, deporte y género. De singularidades y diversidades.**

***Profesora Berdula, Lorena Irene***

**Grupo de discusión (10-12-2012)**

“...A mí me pasó de empezar a enseñar, de una forma, en los primeros años de mi práctica docente, empecé enseñando de una forma, la forma en la que me había enseñado el Instituto de formación del que yo salí. Y realmente yo no me iba conforme”.

“...Bueno a mí me pasó algo parecido y en dos deportes distintos, en softbol y en vóley. En vóley yo empecé así como viendo el librito, todos los apuntes que tomaba en el profesorado y no, no veía que, no había un ida y vuelta con los chicos, se cansaban, perdían la motivación, no llegaban a jugar. Más con las mujeres que con los varones. Hay una diferencia notable entre mujeres y varones. Y bueno, y después lo cambié...”

“...Para motivarlo. La competencia como motivación para aprender el deporte. Es más fácil encontrarlo en los varones, la competencia. Las nenas se complican muchísimo porque no les interesa la competencia normalmente, sacando aquellas que hacen deportes, tienen una experiencia. Pero en los varones a mí me dio algo de resultado, no es decir buenísimo, pero me sirvió. Entonces a partir de ahí genere conocimientos en los chicos...”



## **Parte 4**

### **De recorridos y encrucijadas**



## Capítulo 12

### Características y particularidades de la enseñanza del deporte en la escuela<sup>1</sup>

#### Referencias

##### ***Coordinadores***

O: Osvaldo Ron

J: Jorge Fridman

##### ***Integrantes del grupo***

A: Alejo Levoratti

F: Fabián De Marziani

G: Guillermo Celentano

V: José Fotia

H: Marcelo Husson

M: Mirian Burga

P: Pablo Kopelovich

L: Lorena Berdula

##### ***Desgrabación***

Marco Maiori

---

<sup>1</sup> El texto resulta de una instancia de discusión dada en el equipo como parte de sus actividades regulares, elegida al azar en tantas otras realizadas. En esta oportunidad, a partir de insumos e informaciones obtenidos en el proceso, se propone una discusión en torno al concepto “deporte” con respecto a sus características, propiedades y rasgos. Con el texto se intenta reflejar lo más fielmente posible, las alternativas del debate. Las modificaciones realizadas sobre la desgrabación de las discusiones, como parte de la textualización, fueron las estrictamente necesarias para hacer comprensibles las exposiciones sin alterar sus sentidos y significados. Este debate continuó en encuentros posteriores del equipo.

O: En este encuentro de hoy, en tanto que hemos avanzado suficientemente con el proyecto y estamos en la etapa final de entrecruzamiento de datos y análisis, les proponemos discutir sobre lo que los profesores entienden por deporte, lo que estos profesores manifiestan acerca de qué es el deporte explícitamente y, a la vez, lo que muestran o presentan como deporte en sus planificaciones. También queremos poner sobre la mesa de discusión aquello que ustedes han registrado en las clases observadas. Sin dudas, estos insumos e informaciones deben conjugarse, vincularse con lo que dicen los diseños curriculares o, más bien, lo que nosotros alcanzamos a visualizar que dicen los diseños curriculares con relación a este concepto.

L: Bien... Si están de acuerdo, podemos comenzar por los diseños...

M: Arrancá vos.

L: En una primera instancia las profesoras observadas atendieron mucho a los diseños curriculares, entendiendo al deporte como un contenido que tiene “sus temas”, y todo lo que es la enseñanza de la educación secundaria pasa a través de los deportes. Y cuando hablan de deportes están hablando de un deporte que puede estar atado a diferentes terrenos. Por ejemplo, cuando dan o enseñan fútbol, lo hacen en pisos de distinto tipo, en un caso sobre duro en un gimnasio. Pero también cuando tienen que adaptarse a otro tipo de infraestructura, cuando el gimnasio estaba cerrado, hacen ese mismo fútbol que desarrollaban en su planificación, en piso con pasto. Por otra parte, las actividades que plantean están secuenciadas y complejizadas, y atienden en mucho a lo que tienen planificado. De hecho, puede verse coherencia con la planificación, los temas de clase y lo que proponen en la clase. Después —desde mi punto de vista— en términos de perspectiva de género podía observarse que las consignas eran tanto para varones como para mujeres. Así que convivía la perspectiva de género con esa concepción de deporte.

M: Bueno, justamente, digamos que lo que yo observo de lo que surgió en el grupo de discusión, en las observaciones de clase y en las entrevistas, para mí justamente es lo contrario, creo que cuando los profesores hablan de deporte, no lo hacen en los mismos términos en los que lo plantea el diseño curricular. ¿Por qué? Porque si no el profesor no estaría tan pendiente de que su enseñanza sea de menor calidad cuando no se tienen la infraestructura, los materiales

propios de un deporte... de un deporte o un imaginario de enseñanza de los deportes que se tiene muy ligado a ciertas dimensiones, tantos alumnos... Es como ¿no? Esto de la adecuación, yo no pude verlo, tan naturalizado, como propio del deporte ¿se entiende? Dicen... yo me adecuo... enseñé esto... pero cuando no tengo lo que necesito, enseñé juego deportivo... No está muy en claro si el profesor o la profesora define al deporte como una práctica completamente distinta de lo que hace en la escuela, ¿sí?

L: O si entiende al deporte como al que hace en la escuela.

M: Claro.

L: Sí, yo observé eso, y pasaba por ahí. Que entra en tensión con lo que decís vos, de lo que se vio en el grupo de discusión, que era algo mucho más estructurado, por esto que nombraste de las limitaciones estructurales y del material, hacer “como si fuera el deporte...”.

G: Más allá de las cuestiones de estilo, o de diferencia de los profesores que hemos observado, lo que prevalece en los escritos, planificaciones y libros de campo —los llamados libros de temas— es que el contenido deporte está omnipresente en las enseñanzas de los profesores que observamos; y muchos de los contenidos que no son deportivos están subsumidos a la enseñanza del deporte. Cuando vemos emerger la gimnasia, emerge como una manera de preparar el deporte... como una parte del deporte. Esto atraviesa diferentes consideraciones, ya sea como juego deportivo o como deporte en sí. En los escritos que los profesores presentan en las escuelas, el deporte está omnipresente, aunque las conceptualizaciones son diversas.

L: Exacto, por lo menos mis registros y entrevistas muestran eso.

M: Sí... igual está presente... incluso está como destaque en el texto, está nombrado. Los profesores hablan del handball, del básquetbol, del fútbol, mientras que, justamente, el Diseño Curricular, eso es lo que no hace, habla del deporte, no siempre habla de los deportes, en general habla del deporte como concepto.

L: Tal cual.

M: Incluso el Diseño Curricular plantea un deporte que rompa con esta cuestión de la competencia, que implique superar a otros; es como medio extraño, pero el Diseño plantea eso, que el deporte tiene que ser tomado como una situación donde puedo colaborar con otros, donde puedo, donde las relaciones de oposición son necesarias para

construir esa distancia. Una forma de plantearlo en donde la competencia no puede ser superación del otro... es como bastante pesado.

L: Es más... se plantea no poner énfasis en la competencia como fin en sí mismo, de algún modo invita a una cosa alternativa de la competencia. Por eso habla de la competencia agónica, una competencia como un medio..., bueno, se trata de la trampa, cuestión que en otra oportunidad discutimos en el grupo.

G: Y esto no nos aleja del concepto de deporte...

V: Eso iba a decir, creo que el Diseño propone no plantear los deportes tal cual son.

L: Exacto.

V: Directamente, sin vueltas.

L: Deporte entre comillas.

V: En mi caso, me preocupé por relevar esta cuestión específicamente y pregunté a los profesores en los casos en los que los entrevisté ¿cómo definían al deporte?, ¿cuál era el sentido que tenía para ellos o ellas la palabra deporte? Lo definen como una práctica corporal, social, institucionalizada y reglamentada. Entonces ahí, volví a preguntar a qué consideraban práctica corporal. La respuesta invariable era que práctica corporal era todo aquello en donde se implicaba o se entendía al cuerpo, en algunos casos referían al cuerpo como una totalidad, cosa que no aportaba mucho pero que refiere a lo que en el Diseño se señala como corporeidad entre otras consideraciones relativas al cuerpo.

L: Supongo que significa: saber hacer, saber decir, saber sentir...

V: En algún caso, respecto a práctica social plantearon que las prácticas sociales requerían de otros y en el caso del deporte escolar permitía el trabajo con otros, por eso proponía y enseñaba, en parte, básquetbol y voleibol, en oposición, como dando a entender que por eso era una práctica social. En esos casos pregunté qué sentido le daban a la regla, a lo reglado, y la salida era hacia el rol de las federaciones. En ese punto dicen que la institucionalización no es algo propio de la escuela, la escuela no era o no refería al concepto de institucionalización, o sea que, a diferencia de lo que pasa en las instituciones, la escuela secundaria plantea reglas porque si no, no sería deporte... pero reglas no rígidas. Cuando pregunto sobre "lo competitivo", en síntesis dicen o sostienen que la competencia no es

una mala palabra, que es totalmente necesaria, que compitan entre los mismos compañeros y que compitan con otros de otra escuela. Salir a competir es totalmente necesario.

O: Podemos decir que las entrevistas, en este caso, ¡ayudaron en parte!

V: Bueno... en un caso hice otra entrevista, porque pensé que podía ser mucho más rica, y encontré una respuesta del tipo: “deporte institucionalizado es aquel que implica entrenar afuera 4 veces por semana, con todos los elementos del deporte más o menos”. Le pregunté si el deporte que proponía en la escuela tenía las características de su definición, que según él proponía deporte, y me dijo que no, que en realidad no aparece todo lo que caracteriza el deporte, tal y como suele ser definido en la Educación Física... no aparece en la escuela... por ejemplo, arbitra el mismo chico, arbitra muy flexiblemente, a veces no hay marcador; no entrenan, o sea, que por un lado definió al deporte y sostenía que hacía deporte en la escuela, pero que, por otro, por lo que él había definido ¡no se reflejaba en sus clases!

M: Estaba releendo una frase del Diseño que rescato, subraya la idea de acentuar su aspecto ludomotor en detrimento de la competencia como noción de superación de otros. El Diseño lo que hace es eso, ¿no? Lo propone, digamos, por su potencialidad de juego, por su potencialidad de problema motor, a resolver en equipo, a resolver con otros. Pero no se detiene a pensar en la competencia como parte de la esencia de lo que es “este juego reglado”. O sea, la competencia y la institucionalización serían como los dos parámetros que permitirían definir al deporte, que lo permiten distinguir de lo que llamamos juego, llamemos juego deportivo, llamemos juego motor. El Diseño lo que hace es justamente lo contrario, dice eso, acentuando lo ludomotor, trabajar en ese sentido. Por eso propone trabajarlo como práctica social. Ahora ¿a qué se refiere con práctica social?

G: A todo, a todo lo que la sociedad practica, produce, genera, desarrolla...

M: Claro, pero... a fortalecer y a reforzar, todo lo que tiene que ver con lo vincular, con lo actitudinal.

F: En este caso podría decirse que, con la construcción de la ciudadanía...

M: Con la formación de ciudadano, todo lo que implique la forma-

ción del sentido social en los sujetos. Eso es lo que creo que supone que propone; viste que por ahí a veces algunos profesores decían "... no vengo a formar deportistas...", algo así decían, e inclusive lo sostenían algunos profesores en los grupos de discusión.

V: Como fue el caso del profesor...

M: Claro... como en ese caso. Otro decía "(...) lo importante es que comprendan el juego (...)", o decían "(...) yo empiezo por la técnica (...)". Es como que el discurso del Diseño está metido y que lejos de clarificarle la enseñanza al profesor medio que...

V: Lo confunde.

M: ¡Lo confunde!

F: Cuando el profesor planifica toma, al menos los que yo observé, en la planificación tomaban cosas del Diseño. Después cuando iban a dar clase, se alejaban, se distanciaban del Diseño; es como que hacen lo que pueden, de acuerdo al lugar que tienen, a los materiales, a los alumnos... Estas cosas también influyen... tengo la planificación y la planificación está sacada del Diseño, de la corporeidad, la motricidad, todos los ejes que tiene el Diseño, pero después terminan usando un juego deportivo, te dice que hay deporte pero que sí... que no...

V: Lo dije en la reunión pasada, doy clase hace muchos años y no veo muchísimo cambio... Sí en la concepción, en la conceptualización.

F: Si la característica central o principal es la institucionalización, nosotros, la escuela es una institución, por lo tanto debería haber un deporte... Lo que pasa que ciertamente las partes no se han jugado en decir "esto es el deporte para la escuela".

V: Sí como que no, sí... Sí, lo han hecho.

M: Sí.

F: Han hecho que llegue a los profesores para que interpreten bien y todos manejen el mismo idioma.

O: De cualquier manera, lo que Miriam plantea es lo que en general los profesores suelen o solemos definir o también presentar como las características que se le asignan al deporte. El Diseño Curricular, inclusive a partir de lo que acabás de leer, habla de algo transformado, ya no es ese deporte conceptualizado o caracterizado tradicionalmente o corrientemente, sino que se le asignan otros atributos y particularidades, que son quizás las que permiten que el propio profesor pueda decir que eso que hace en la escuela es el deporte. Supone

adecuación (aunque no sé si adecuación es la mejor palabra para expresarlo), teniendo en cuenta lo que se dijo, supone algún grado de modificación con respecto a la representación que se tiene de él, o la que se le asigna.

V: En algún momento el Diseño habla de transmisión...

M: El Diseño dice claramente que la Educación Física toma al deporte y lo traspone como deporte escolar.

O: Y define al deporte escolar como...

M: Clarifica que es un deporte escolar, o sea, deja en claro que no puede tener las mismas características que tiene esa práctica por fuera de la escuela.

O: Entonces, nosotros vemos que los profesores presentan al deporte en las clases 1, 2, 5, 20 o 99, los profesores también dicen aunque en palabras escritas lo que el deporte es, y por otra parte el Diseño plantea que el deporte es un contenido. Mi pregunta sería ¿qué características tiene ese contenido al cual los profesores llaman deporte en la escuela? Les pido que respondan, que hagan un esfuerzo por responder a la luz de los datos que ustedes tienen, que obtuvieron en el trabajo de campo... ¿Se entiende la pregunta?

G: Sí, está clara, o por lo menos esa es la primera impresión.

O: Tenemos toda esta información, podemos decir que el deporte es un contenido escolar pero no es el que nosotros suponíamos que era, sino que “es ese” con algunas modificaciones. ¿Qué características tiene “ese”?, ¿qué particularidades muestra?

G: La primera respuesta que puedo dar, en relación a lo que venimos discutiendo, y siguiendo la línea de debates que nos dimos en ocasiones anteriores, es que cierto... cierta manera de nombrar al deporte, lo protocolariza. Es una forma de nombrarlo, que bien puede ser afín a los lineamientos curriculares o afín a requerimientos de orden teórico. En cambio cuando tengo que enseñarlo, la discusión está mucho más clara porque si bien no está formalizado en un escrito del profesor, ese profesor tiene mucho menos problema cuando tiene que enseñar un deporte que cuando tiene que referirlo.

M: ¿Conceptualizarlo, querés decir?

G: En efecto, conceptualizarlo.

M: ¿Le cuesta conceptualizarlo?

G: Sí, le cuesta encontrar las palabras, incurre en los mismo vai-

venes que el Diseño nos ofrece. En el Diseño, con otras lecturas del Diseño, vamos a encontrar que la competencia está incluida, aunque no con un énfasis explícito. Parece ser que el Diseño si algo institucionaliza es la forma de deporte más cercana al juego, más cercana a la formación ciudadana, más cercana a una idea de “deporte para todos”.

F: Pero esos mismos alumnos de las escuelas después van a competencias provinciales y se encuentran con los reglamentos de las federaciones, que si bien pueden tener algunas modificaciones son o reflejan centralmente la forma de institucionalización de las Federaciones o Asociaciones deportivas, sea el caso de los Juegos Buenos Aires o cualquier juego que se organice.

V: Bueno, pero estás fuera del colegio.

G: En realidad estás afuera del Diseño Curricular.

F: En realidad no sería tan así ¡porque en provincia de Buenos Aires lo organizan los propios inspectores!

V: No, es el apoyo escolar, es otro torneo.

F: Cómo que no...

V: Lo que quiero decir es que en realidad es otra instancia de competencia.

M: Sí, desde otra instancia...

F: Todo lo que ustedes, y digo que podríamos estar en parte de acuerdo, pero en verdad estás dentro de la institución. Sin ir más lejos las reuniones que se realizan para esto las organizan los inspectores de Educación Física, ¿no?

V: Está dentro de la Secretaría de Deportes.

F: No, no... las inspectoras de Educación Física son...

V: Sí... sí, pero...

O: Ahora, no siempre fue así, no siempre fue de este modo, o por lo menos tiempo atrás fue de otro modo, cuando había participación y competencia de fútbol escolar, ¿o me equivoco?

L: Sí

V: En algún sentido es tarea del profesor organizar y si...

F: No, no, lo organiza la Secretaría de Deportes.

V: Sí, lo organiza la Secretaría de Deportes con la ayuda de Dirección General de Escuelas que a la vez suma posiciones.

M: Es el único programa provincial que es en conjunto educación...

*El grupo discute sobre esto un tiempo más, dando detalles de circunstancias y relaciones institucionales sin demasiada relevancia para la discusión puntual sobre las características que presenta el deporte en estas situaciones, por lo que los coordinadores reiteran la pregunta planteada.*

M: Para retomar qué características tiene ese deporte en la escuela, se me ocurren dos cosas. En primer lugar, hay como un punto de partida en el que coinciden la mayoría de los profesores, y ese punto de partida es la idea de jugar al deporte. Es como una especie de algunas reglas, algunas reglas que les permiten comprender cómo se juega para empezar a abordarlo. Ninguno dijo: "(...) yo empiezo golpeando contra la pared una pelota de fútbol, o golpeando 1 vs 1 una pelota de voleibol".

O: Queres decir que privilegian el juego, perdón, para ser más precisos, ¿quieres decir que privilegian el jugar!

M: Privilegian la comprensión del juego, ¿sí?, el modo de juego desde el punto de vista del concepto del juego. Dejan que se comprenda cómo se juega a ese deporte.

G: Que se apropie de la regla a partir de una situación jugada.

M: En principio.

O: ¿Eso es lo que quieres decir o lo que quieres?

M: No, no es una situación jugada, es eh...

V: Juego de reglas.

O: Perdón, a ver si puedo entender la idea: es un juego, es como lo llaman, es como jugar al fútbol, como jugar al básquetbol, jugar al handball.

M: Claro, jugar al fútbol, jugar al básquetbol, jugar al handball. Es que parte del problema es que todavía no tenemos una palabra que diferencie decir jugar a... decir deportear, ojalá la tuviéramos. Es mucho más fácil decir 'estoy deportear' antes de decir estoy jugando al fútbol. El término juego presta confusión. Y el otro punto que no sé si vamos nosotros a mirarlo, en esta oportunidad, es lo que veo, que el profesor lo que trabaja en la escuela acerca del deporte, es el reglamento del deporte, como que el saber deportivo es solo el reglamento. ¿Se entiende? Y las técnicas.

V: Noto cierto nivel de generalización que puede ser un error; no podemos generalizar tanto, hay escuelas y escuelas, hay deportes y

deportes, hay profesores y profesores.

F: Esto que decís del reglamento es algo que se nota si el alumno se llevó la materia, en diciembre cuando rinde tiene que saber el reglamento.

M: Claro, saber el deporte es saber el reglamento.

A: A mí me parece que los dos puntos que decís eran objeto de tensión en el grupo de discusión, porque había algunos que planteaban la dimensión de la técnica. Acá había una... un consenso mayor...

M: Lo que digo es que es punto de partida...

A: En ese caso sí... sí... sí...

A: Comparto con José sobre el riesgo de la generalización, ¡es complicado pensarlo y proponerlo en términos de generalización! Yo le agregaría otro punto a los dos que decís, que es estar dentro de un proceso de enseñanza, y eso lo plantean los profes y también lo señala el Diseño. En este movimiento del deporte como definición más cerrada al deporte escolar, me parece que la clave está, en principio, en la enseñanza en el ámbito escolar. Pero, plantean los profes, con las particularidades de adaptaciones propias de los chicos en la escuela y las situaciones en la escuela, y lo plantea el Diseño. Como punto compartido, o sea...

M: ¿Qué es lo que querés decir?

A: Cuando el Diseño rompe con la idea de deporte con un deporte escolar, está diciendo “es para enseñarlo, para enseñarlo en la escuela”. El deporte escolar sería una parte, o un momento para llegar al deporte, eso está en los documento del ADEF.

M: A mí lo que me parece...

A: Y eso también está en los profesores, porque los profesores siempre tienen la idea de que el deporte es algo que no hago, el deporte está allá. “Yo hago algo parecido a (...)” y esa misma idea está en la ADEF. Entonces digo, no sé si los profesores y la definición de deporte del ADEF y la conceptualización de los distintos profesores están tan alejados porque están todos en ese imaginario de lo que es el deporte, es un imaginario compartido. Sin embargo la diferencia es cómo lo enseño o cómo hago ese trayecto, me parece.

O: ¿A qué te referís con “la diferencia”?, ¿la diferencia con respecto a qué?

A: Entre la ADEF y los profesores, porque la ADEF plantea exclu-

sivamente la dimensión del juego.

A: Y la dimensión de centralizar esta dimensión más táctica por sobre la técnica. Y en los profes había una tensión, aunque claramente había una mayor orientación hacia la táctica...

M: Sí, pasa en ese sentido, sí, pero no se dan las cosas del mismo modo. ¿A qué me refiero? El Diseño Curricular dice este es el deporte, y nosotros esto no lo queremos así en la escuela, lo trasponemos y lo queremos de otra manera, lo queremos distinto, lo queremos modificar, resaltamos el juego, lo queremos trabajar sobre la construcción de la ciudadanía, sobre buenos vínculos entre las personas, sobre el trabajo como un equipo a reforzar, casi todas ellas cuestiones bien sociales.

G: Ahora lo que nosotros vemos...

M: Perdón.

G: Si...

M: Si el profe lo comprendiera del modo que lo plantea el Diseño Curricular, no estaría tan preocupado porque sus prácticas no fueran en el formato en que el deporte se plantea por fuera de la escuela. Porque el profesor sigue arrastrando adentro de la escuela ese deporte que no puede hacer. Mientras que el Diseño no, el Diseño dice esto no, adentro esto. ¿Se entiende? En los dos hay un mismo deporte, que está fuera de la escuela, hasta ahí estamos muy claro, pero el profesor...

F: Por la información de que disponemos, esos profesores son los que tienen experiencia deportiva, el que no tiene experiencia deportiva no sé si piensa así... No sabemos si logra esa diferencia.

A: No sé si lo ve así.

L: Le pasa lo que le pasa a estos profesores.

M: Se queja de que no puede dar el deporte como le gustaría.

F: Sí.

M: Si bien esto que voy a decir no es producto de la investigación, si digo que no hay un lugar donde no haya escuchado esto. En un montón de entidades...

F: Por lo general el que lo dice es porque practicó algún deporte y sabe lo que es entrenar en un deporte; el que nunca entrenó no sé si reclama o plantea tanto eso.

M: Vamos a suponer que nunca entrenó... y se formó en la aca-

demia teniendo todas las pelotas que tenía que tener para voleibol, todas las canchas...

F: Como acá, el que se formó acá.

M: Acá o en otro lado.

F: Eso lo sabemos...

M: Nosotros no damos un deporte modificado en la Universidad, nosotros damos el deporte como el reglamento lo plantea, con las técnicas que lo plantea.

V: Exactamente, así lo damos o así es por lo general la forma en que es dado.

O: Sin desentendernos de todo esto que ustedes señalan, y que obviamente evidencia tensiones al interior del concepto y de la relación de los profesores y las profesoras con el concepto, y con la enseñanza, les planteo otra pregunta: ¿qué atributos tiene esto que se enseña? Inclusive, les pido que juguemos a suponer que coincidimos con la perspectiva del Diseño, coincidimos también en que los profesores interpretan al deporte de ese modo, y con voluntad de enseñanza —cosa que hemos visto—, además de ¿qué características tiene eso que enseñan?, ¿qué atributos entienden que muestra? Por otra parte ¿qué cosas se logran con respecto a lo que proponen los diseños curriculares? O ¿ustedes ven que esa adaptación, adecuación, transposición, como quieran llamarle, es incompleta e imposible?

V: Por mis registros, se está en un pantano, estamos en una situación confusa, no es ni chicha ni limonada, porque a ver, si yo digo trabajemos la ciudadanía, bueno trabajémosla. Entonces nos hace falta como tienen algunas materias, algunos conceptos de estructura, que siempre deberían estar presentes, supongamos el conflicto, el intercambio, la negociación, la crítica, 4 o 5 cosas que debieran surgir, o el profesor debiera hacer surgir en las clases.

O: Bueno, pero hay registros de clase de Fabián que muestran que esas cosas están m, por ejemplo...

F: Por ahí no lo hace muy evidente o directamente, pero lo trabajan.

V: Bueno, vos sí, yo no.

F: Pero no con el concepto que vos lo planteás.

O: Perdón, intentemos sostener la pregunta. Hay otras particularidades, no sé, se me ocurre por intercambios anteriores decir que el profesor les plantea a sus alumnos que asuman conducir un frag-

mento de la clase, muestran coherencia y articulación entre lo que proponen y entre eso y lo que antes propuso el profesor y lo que luego imaginan que se hará.

F: En todos esos casos es central, y se evidencia, respeto con los compañeros.

V: Lo que intento decir es que esto, si estuviera claro, en todas las clases debiéramos ver este tipo de cosas, y no en una, dos o tres; no, debiera estructurar las clases de enseñanza de deportes. La ciudadanía, la sociabilidad...

M: Algo que está en todas las clases y que creo que es propio del abordaje que se hace del deporte en la escuela, es el valor que adquiere la palabra del alumno en la clase. Por ahí en un club es más unidireccional, más allá de esta confusión en el pantano, me parece que ha cobrado mucho más valor en los últimos tiempos en la enseñanza de los deportes la palabra del alumno, la opinión del alumno. “¿A ustedes que les parece? ¿Cómo lo vieron en el otro deporte? ¿Cómo lo podemos sumar acá?”, esta cuestión de llamarlo a participar y que esa voz esté.

F: Eso es algo que plantea el Diseño.

M: También tiene que ver con el Diseño, pero digo en ese punto que creo que las prácticas han cambiado. De pasar de ser netamente unidireccionales a que haya una voz, que sea la voz del alumno y que tenga valor.

F: Nuevamente, hay deportes que lo aceptan, hay equipos que lo aceptan por cuestiones de sus jugadores y otros que no.

V: No sé si es resultado del trabajo con el Diseño, o la convivencia democrática, que por tenemos. Una de las cosas que me preocupan es que me digan que sobre cierta formación de prácticas no hay datos, ¡no se ha investigado!

M: Bueno, no, no hay.

V: ...no hay investigación. Entonces si vos trabajás hace 20 años, hiciste 10 diseños, un montón de inversión de dinero y no hay una investigación pedida, nada. Entonces nosotros, qué sé yo, vimos 20 escuelas, en un marco de 80 km a la redonda, y tenemos que concluir, definir algo.

O: Nuestra intención es la de indagar, sin la pretensión de generalizar ni proponer. Podemos decir qué vimos, qué registramos, con qué

nos encontramos y analizamos eso que encontramos, aquello, esto otro. Podemos decir cómo se conceptualiza el deporte con la información que tenemos, y por lo que ustedes responden efectivamente podemos encontrar características y atributos o propiedades de ese deporte que se enseña en la escuela, y más aún, contrariamente a lo que en muchas ocasiones se sostiene —y que nosotros mismos sostuvimos por un tiempo— vimos o podemos sostener que el deporte se enseña en la escuela.

F: Claro, nosotros podemos concluir, quizás las conclusiones se muevan entre comodidades e incomodidades, pero podemos concluir. Podemos decir que investigamos y qué investigamos.

V: ¡Me pregunto cómo un profesor va a tener algo claro si le están hablando hace 10 años sin certezas!

A: Volviendo a la dimensión de la definición de deporte y esta singularidad del sistema educativo, o sea, la dimensión escolar, me parece que entre las contradicciones, el Diseño, o una coherencia lógica del Diseño, o una coherencia lógica del profe es algo que no nos lleva a ningún lado. El Documento Técnico Número 2 (2011) que hicimos circular el lunes pasado, es una mezcolanza desde el deporte escolar, esta cuestión de la trasposición didáctica hasta la selección de talentos a partir de la dimensión democrática y la práctica inclusiva. Todo eso aparece en el mismo documento, en las mismas 10 páginas.

M: Eso mismo aparece en todos los diseños curriculares desde que empiezan hasta que terminan.

A: No le pidamos al profesor una coherencia en su forma de hacer y una concepción en su definición de deporte con sus prácticas cuando esa pluralidad está también planteada en el Diseño en torno al deporte.

O: ¿Qué atributos tiene ese deporte en la escuela?

M: Nosotros estamos hablando de las características que tiene ese deporte en la escuela como contenido de enseñanza. Si vamos por el camino de la conceptualización ya quedó medio claro que vamos a encontrar muchos clarososcuros.

A: No vamos a llegar a encrucijadas, nunca a ningún lado.

V: La pregunta de Oswaldo es atributos, vamos a contestarla.

M: Para mí la voz del alumno es un atributo del deporte escolar que no necesariamente se requiere del deporte en otros ámbitos.

O: Siguiendo la línea de atención marcada antes, o por lo menos no en todos los deportes, hay deportes en los que el practicante tiene mayor participación que otros. Pero la escuela es uniforme, es algo que ustedes ven como uniforme, sin embargo, sea cual fuera el deporte, ¿ustedes ven un protagonismo de ese tipo?

F: Ayer en una entrevista en la tele hablaba de eso Leo Montero. Se preguntaba y respondía ¿cómo no voy a escuchar a Ginóbili, 5 veces campeón de la NBA?

O: ¿Acuerdan en que hay un protagonismo del estudiante, del alumno, del practicante?

F: Lo que puedo decir es que hay momentos que están dados para que el alumno, en este caso también jugador, dé su opinión, aunque no siempre va a ser igual, hay momentos para que el jugador opine.

L: Lo que pasa es que la escuela promueve eso, esa es la diferencia.

O: ¿Ustedes relacionan esta escuela que promueve como parte del discurso de la “formación ciudadana”?

L: La formación ciudadana, la comprensión...

V: Con la práctica ciudadana y democrática.

L: Con la comprensión, porque en realidad lo que se le pide... lo que el Diseño te pide es que formes un alumno crítico y protagónico, desde la comprensión y desde estas situaciones que uno le plantea y que pone a la voz del alumno o alumna en escucha, así se promueven estas situaciones democráticas. Después tendrá más o menos protagonismo, pero estas cuestiones están. Cuando enseñamos desde una situación táctica, llega un punto en que se plantea: a ver... ¿y ustedes que harían con esto? El protagonismo se le exige desde el Diseño Curricular, en línea con una pretensión de pensamiento crítico, en función de esto de lo ciudadano, pero porque se supone o se le asigna al deporte esto de la solidaridad, la cooperación, las tomas de decisiones.

H: Vos sabés que el Diseño no dice nada de eso.

L: ¿Cómo qué no?

H: Estoy mirando los contenidos ahora mismo y eso no aparece.

L: ¿En el marco teórico?

H: Los contenidos hablan desde la enseñanza de un juego. Los contenidos están orientados a la enseñanza de un juego, que es el juego deportivo, entonces...

L: ¿Pero qué marco teórico le pone al juego deportivo? Es un juego deportivo que tirás la pelota...

H: No, pero en los contenidos no hablan nada de la orientación hacia la ciudadanía; estoy mirando y no encuentro nada.

L: No, lo que pasa es que esto que planteo lo encontrás en el marco teórico.

M: Eso lo vas a encontrar en las orientaciones didácticas, es otra parte...

V: Los fines de los procesos secundarios.

L: Por eso, en el “marco teórico”.

H: Está bien, pero los contenidos aquí...

L: Pero no es necesario que lo diga, porque está diciendo que es tipo de juego deportivo, está dentro de un “marco teórico”, en el que se habla de esto que estamos señalando o compartiendo. No lo va a decir, como tampoco va a decir otras cosas, no te lo va a plantear ahí como deporte escolar. Te va a plantear contenidos, que van a tender a cualquier tipo de deporte. No te va a hablar específicamente de uno, salvo cuando habla de la natación.

H: El deporte escolar dentro de un marco institucionalizado como es la escuela, no puede prescindir de las características o de los propósitos generales de la educación. Entonces a veces el sentido de la enseñanza, en el caso de los juegos deportivos que es algo de lo que se menciona, está en relación a propender una educación integral.

V: En referencia a la discusión que estamos teniendo con respecto a ciudadanía y en relación a la educación física y el deporte dice: “... de esta perspectiva en el marco de la política de los diseños curriculares de la educación física para los distintos niveles y los CEF, promueven la integración, la inclusión, con aprendizaje de calidad y la constitución de ciudadanía”.

H: Sí, pero no está en los contenidos.

G: ¿No resulta paradójico que una cosa se sostenga o reclame en un punto y en la parte correspondiente a los contenidos no aparezca desglosado, no forma parte de la misma confusión?

L: El mismo marco teórico va muchas veces a otras áreas, hay muchos párrafos de cortar y pegar, que van a otra área.

A: A ver... ¿Podemos asignar linealmente al Diseño Curricular este tipo de enseñanza del deporte en la escuela? Acaso antes que

cambie el Diseño ¿el profesor no escuchaba la voz del alumno?

M: No, no estoy de acuerdo en que sea resultado del Diseño Curricular.

O: Podemos retomar la discusión en torno a la pregunta ¿cuáles son los atributos, la singularidad, del deporte en la escuela?

A: En ese punto, podemos diferenciarlo con un modelo distinto de enseñanza, que podría ser el club.

M: Nos tenemos que basar en las observaciones, y no creo que ninguno de ustedes pueda decir hoy, sobre la mesa, que en ninguna clase observaron que los profesores intercambiaran saberes e interrogantes con sus alumnos... eso sucedió.

L: Sí, sucedió.

G: Totalmente.

A: A eso es a lo que voy.

M: Eso nosotros lo sostenemos a partir de la observación.

G: Está bien, y eso es una diferencia entre el deporte que ocurre en la escuela y el deporte en otros ámbitos.

O: En realidad, este equipo no puede decir que existe esa diferencia a partir de registros porque no ha hecho estudios de tipo comparativos.

V: Pero además, ¿cómo sabemos que antes no sucedía lo que decís vos?

A: Exactamente. ¿Y cómo sabemos que en el club no sucede?

O: Sí sabemos que es una particularidad en la escuela, esto es lo que a nosotros nos interesa, señalarlo como una particularidad del deporte en la escuela y con relación al deporte escolar, o como quieran llamarle, porque también podemos decir que independientemente de cómo se lo llame, eso está ahí.

A: En el momento de pensar intervenciones didácticas, entonces me parece ahí estaría más... la clave intervención. Y la intervención es la que nos permite hablar de esas singularidades...

O: ¿Qué otros atributos, qué otras características, que otras particularidades se encuentran? Ahí tenemos una entrada interesante para valorar o ponderar los modos de definir la intervención.

G: El deporte aparece como ese saber técnico que tiene un docente diferente al de Matemática, diferente al de Lengua y que lo enseña. Está claro que hay un profesor que enseña algo. Eso que enseña...

nosotros venimos discutiendo que más cerca o más lejos de lo que aparece fuera de la escuela o más cerca o más lejos de lo que dice el currículum del deporte efectivamente aparece en la escuela. Pero lo que todos observamos así como decíamos que aparece la voz del alumno, es que ese saber se transmite, de una manera ordenada, de una manera que es progresiva, y que tiene como vista a último plazo, el mayor logro de capacidades motrices, de colaboración, de semejanza con el deporte entendido como “una cosa formal”. Lo resumiría diciendo que hay alguien que enseña, en este caso el profesor en Educación Física, un saber que va de la mano —o no— con la cultura o el currículum, más menos, y que se ordena, se secuencia, y al que se busca llegar.

O: ¿Decís que el profesor se plantea un objetivo en ese sentido?

G: Sí.

O: Dicho esto, otra pregunta; eso que ordena, que secuencia, que está direccionado hacia un lugar ¿se relaciona con lo que el estudiante o alumno piensa que es?, ¿o hay desencuentros entre esto de “juguemos al voleibol” o “practicar...”?

M: Es independiente, lo que observo de esa cuestión de la secuenciación de contenidos, o la secuenciación para constituir un contenido o los contenidos del deporte que hace el profesor suele ser independiente en la práctica, en un principio, y no necesariamente tiene o muestra relación con lo que el alumno piensa que es el deporte; o sea, quien le organiza al alumno qué es lo que tiene que saber primero y qué es lo que tiene que saber después es el profesor.

L: No siempre es así, depende de muchas cosas, entre otras de la lectura diagnóstica...

O: Perdón, no me refería a eso; me refiero particularmente, a que no se desencuentre el estudiante con lo que termina siendo la propuesta. Si un estudiante dice “vamos a jugar al voleibol”, y en determinado momento se planta y dice “esto no es voleibol, profesor”, o dice algo así como “no es lo que yo quiero”.

L: Eso pasa con el fútbol...

O: Perdón, recuerdo que en sus registros hay cierta —voy a usar una palabra que no es la más apropiada— comunidad, en el sentido de que quien practica entiende, puede hacerlo, participa, no se planta en la situación de decir no... no, esto no es lo que yo vine a buscar, me corro.

M: Sí, eso pasa, aunque no lo tengo claro en el sentido de si pasa en todos los registros de las observaciones.

L: En fútbol lo tengo registrado.

M: ¿Cuándo pasa? Cuando no se plantea el deporte en forma total. O sea cuando el profesor hace un juego deportivo, o hace un 2 vs 2, o hace un armado de recepción y remate, para el pibe eso no es jugar al voleibol. Si lo es para el profesor.

O: En esos casos, ¿podría decirse que el profesor piensa más en jugar al deporte que en el deporte?

V: Algunos profesores dicen cosas como “(...) cada deporte tiene que entrar con el juego, por lo que les gusta a los alumnos, por lo que quieren, por lo que se sienten cómodos. Si les das algo muy formal, los alejás, sobre todo a las mujeres, las alejás”.

O: ¿Esa sería entonces una razón, esa particularidad estaría dada? ¿Entonces puede ser que el modo de intervención estaría más cerca, o próximo, a quien practica?

V: Sí, totalmente, lo que noté es una preocupación por no mostrar o proponer cosas irrealizables o desentendidas del proceso.

G: En mis registros veo que hay una preocupación por el otro, porque el otro aprenda. Hay alguna imagen previa, como si fuera el plano de un arquitecto. Entonces para llegar a esa construcción, que aspiro que el otro concrete, tengo que seguir distintos pasos, y en esa búsqueda, en ese ensayo permanente, en ese *feedback* continuo con la respuesta que encuentran, es donde aparecen las adecuaciones, que es lo que nosotros nombramos como la parte más artesanal, como la parte que se va del diseño.

V: El punto es ¿por qué?, ¿por qué esa preocupación?

G: En mi opinión porque la realidad de la práctica excede lo que podemos presuponer, porque nos cambiaron la canchita, porque los chicos vinieron mal predispuestos, porque lo que me enseñaron en mi centro de formación está lejos o distante de lo que sucede acá, aquí y ahora.

V: También se ve esa necesidad de adecuación en otras realidades. Mis registros en una escuela privada, con gimnasio, siempre las mismas instalaciones, y el profesor mostró siempre preocupación por la inclusión y por no reproducir desigualdades. Intentó que todos puedan, y eso para mí es un atributo del deporte en la escuela, un

intento por el que todos puedan. Sostengo eso, y escucho que es algo que en ustedes también aparece... un intento porque todos puedan, por no reproducir desigualdades.

L: Sí

G: Sí, estoy de acuerdo, está perfecto.

V: El deporte fuera de la escuela suele reproducir desigualdades, lo ha sido siempre, los habilidosos juegan y los que no son habilidosos no juegan.

M: Debo decir que yo no he visto eso, todo lo contrario, y no vi incomodidad de los alumnos porque se les plantea un formato en el cual, hay que trabajar, por ejemplo, el *golpe de manos altas*, o mirar el campo antes de pasar la pelota. Repito que en las observaciones registré voleibol. Por eso digo que es independiente de la práctica que en un principio que se adecua, pero el profesor hace la cuestión de forma artesanal, o negocia con el contexto hasta cierto punto, no puede negociar todo. Tiene una idea, una idea por esta secuenciación que hace, o por esta administración que hace del contenido, es decir, adónde deben llegar a sus alumnos para que ese saber se concrete.

V: Bueno, lo que dijo el compañerito fue muy particular de tu escuela, y al que observabas, una combinación muy buena. Lo que vos observaste fue muy particular, una escuela con las instalaciones y los elementos, y un entrenador.

A: En mi opinión, lo que debemos tener en cuenta, es la singularidad de cada deporte, y de las ideas de los alumnos de cómo se aprende deporte. Vos decías que en el fútbol hacés una actividad técnica, eso no es fútbol, pero yo veía los registros de tus clases observadas, Fabián, y las de Marco, que eran de voleibol, y empezaban con ejercicios de técnica, los pibes no se quejaban..., o no aparecían quejas en los registros. Entonces...

F: Pero hoy vos dijiste que eras la única..., bah!... en realidad lo dijo José... y una parte de mis registros fueron a un profesor que daba clases en el Bosque y que, con una soguita, hacía lo mismo que hacía la compañera en un gimnasio techado con pelotas de voleibol y trabajaban los dos el mismo contenido.

O: Ustedes además señalaban que los profesores ponían en la enseñanza sentidos que acompañaban lo que proponían; ¡todo el

tiempo trataban de situar el ejercicio en un marco general del deporte que enseñaban!

F: En este caso, una vez que hacían el ejercicio o que reproducían lo que aprendieron teóricamente en ese ejercicio, podían ir a una situación de juego de 6 vs 6.

O: En el caso de ella, la profesora era entrenadora del deporte y en el caso tuyo no, ¿o me equivoco?

F: No, no te equivocás, en mi caso no es entrenador, claro.

A: Por los interpelaba permanentemente a los pibes, tanto en las consignas como verbalmente, tanto a nivel de reglamento, como de técnica, como de distribución. Entonces... digo... y en los pibes no había un grado de rebeldía por un ejercicio analítico.

M: Puedo decir que en mis registros observé lo mismo.

F: Estos pibes iban a las 8 menos 20 de la mañana con 6-7 grados, escarcha, con un frío bárbaro, y los pibes hacían lo que el profesor decía, los pibes aprendían.

O: Por acá podríamos decir hay otra particularidad, y quizás sería interesante en otro momento seguir esa línea de análisis, para ver otros detalles con los materiales. ¿Qué otra particularidad vieron?

H: En mis registros y entrevistas no diferencia el deporte, el deporte institucionalizado y el juego deportivo, fundamentalmente en el fútbol; eso no lo pude escuchar, ni lo pude observar. Cuando el profesor indica, y más de una vez, que no estamos jugando en el club, implica que el juego, el juego deportivo en la escuela, no tiene ciertos usos del cuerpo, como lo tendría el deporte por fuera de ello. Concretamente la palabra usos del cuerpo y demás permitiría ver que hay una comprensión, hay una forma de jugar en la escuela, que es distinto al deporte en otros ámbitos.

M: Como jugar a hacer deporte.

H: En la escuela no jugamos al fútbol.

V: Se usa mucho eso: "esto no es el club".

H: No usamos el cuerpo de la misma manera; vamos a la pelota pero como que no la luchamos tanto.

G: Otra de las cuestiones, de responsabilidad civil, que están dando vueltas; el reglamento puede decir que si jugas al softbol, el contacto está permitido si estás bloqueando una base, pero vos adecuás la cuestión del reglamento para que eso no ocurra en la clase, porque

estás previendo otros saberes vinculados al asunto de la responsabilidad civil.

M: Eso ocurre puntualmente en el fútbol, porque el fútbol tiene un saber fuerte...

H: Que permite ver esto de cómo se entiende el juego deportivo en la escuela y cómo podría entenderse el deporte por fuera de él.

L: ¿Se supone que el fútbol por fuera es violento?

F: Ayuda a aplacar esos ánimos fuertes que tienen los alumnos, ánimos fuertes que tienen los alumnos a esa edad. Y con el fútbol lo podés trabajar muchísimo en ese sentido.

L: Fabián, se cree que el fútbol es violento fuera de la escuela, y hay entrenadores que entrenan un fútbol que no es el violento. Entonces se supone que todo lo que está ahí...

F: No entiendo a lo que llamás violento, porque si yo le hago una falta al otro, el reglamento me dice que es falta, me penaliza. Ahora si van los dos con el cuerpo, eso está permitido. Es un deporte de contacto.

H: Sí, pero puede estar minimizado, he observado que se busca jugar menos en serio, si así vale...

F: Ahí me gusta más...

L: Y, porque ahí se tergiversa contenido, se usa de chupete, se negocia el fútbol. No es Educación Física.

A: Pero es propio de los alumnos ese proceso o es que el profesor hace énfasis en la posibilidad de negociar, de acordar, de lograr un funcionamiento que le permita enseñar. Entonces eso es una particularidad del ámbito educativo.

O: Quizás esto no tenga que ver con que el deporte sea de contacto. Se puede dar en los deportes que tienen contacto como los deportes que no tienen contacto, por ejemplo en el caso del voleibol, uno puede imaginar un saque de arriba con potencia...

L: ¡Remata despacito, che...!

H: Para no darle a los vidrios... acá rematamos despacio.

A: Una presentación particular de la emoción del deporte, propia de la escuela.

O: Habría que ver si es de la emoción...

L: Si la profe tiene conducción de grupo no plantea esas cosas.

M: A mí se me ocurre esto que, más allá de manejar la emoción,

me parece que no tiene que ver con manejar la emoción.

M: No, digo, para mí tiene que ver con este concepto de incluir a todos, que todos aprendan de la misma forma, una uniformidad para aprender y enseñar ciertas cosas. Fijense que cuando juegan voleibol mixto, se le pide al pibe que hace unos saques tremendos. Se le pide que regule porque hay una nena del otro lado que necesita aprender a recibir, y para eso un saque muy potente no le va a permitir aprender. Hay una cuestión de todos por igual, el voleibol mixto todos por igual. “Pará, no lo marques tanto, que él pueda tomar decisiones”.

G: Lo complicado de este tipo de análisis es que los lineamientos curriculares de la Matemática no se plantearían que si un alumno resuelve bien una ecuación, no la muestre, porque si no otra persona se sentiría menos o comparando los logros de una persona al hacer un ejercicio, digamos qué tiene el deporte, en comparación a otros saberes escolares, que hace que la violencia, la competencia intrínseca, la habilidad o cualquier otra cosa que tengamos que homogeneizar, pasteurizar...

M: Fijate que esto no viene de ahora y no tiene que ver con los diseños porque nosotros conocemos, por ejemplo, el famoso hacer tres pases antes de meter un gol en el arco contrario, o por ejemplo, que la toque la nena, antes de meter el gol.

G: Volvemos a lo mismo, no me plantearía, en los contenidos de las Prácticas del Lenguaje y demás, hacer tres ecuaciones antes que el otro haga una...

O: Bueno, damos por cerrado por el momento con esto. Retomaremos en la próxima reunión.

### **Bibliografía de referencia**

- Aisenstein, A. Ganz, N. & Pierczik, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1991). Objetivar la objetivación y La lógica de la práctica. En *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Chambers, A. F. (1988). La observación depende de la teoría. En *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- DGCyE (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria. 1º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008). *Introducción al Diseño Curricular de Educación Física*.

- La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008 b). *Diseño curricular para la educación secundaria. 2º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008 c). *Diseño curricular para la educación secundaria. 3º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. 4º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Educación Física*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011 b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Educación Física*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011 c). *DEF: Documento Técnico N° 2/2011- La Educación Física y el Deporte*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- Schutz, A. (1974). El forastero. Ensayo de psicología social. En *Ensayos sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Materiales e insumos generados en el trabajo de campo de la investigación: planificaciones, libros de temas, registros de observaciones de clases de Educación Física, entrevistas a profesores y grupos de discusión.

## **Parte 5**

### **Palabras finales**



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

**Oswaldo O. Ron y Jorge L. Fridman**

El proyecto “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza” (2010-2013) nos brindó la posibilidad de profundizar en torno al análisis y la comprensión del concepto deporte, de su tratamiento y enseñanza en la perspectiva de los profesores en Educación Física y expertos, formadores de practicantes y jugadores en la escuela, responsables de la transmisión de esa pequeña e inmensa porción de la cultura a niños y jóvenes.

En el estudio se abordó el deporte y su enseñanza vinculándolos de forma concurrente en el tratamiento de problemas relativos al “saber enseñar”, al “saber deportivo” y la “lógica deportiva”, e integrándolos al contexto de intervención —instituciones escolares y “saber institucional”—, como también a otros conceptos de significativa importancia como los de infancia y juventud, todos ellos comúnmente presentes en los discursos de la Educación Física escolar. Lo señalado hasta aquí es en sí mismo un aspecto particular y distintivo del estudio, pues las investigaciones existentes no vinculan estos saberes ni estas lógicas; por el contrario, observan y sostienen modelos y explicaciones *uniformes* tanto en lo relativo a qué se enseña como en cuanto a cómo debería enseñarse.

Por otra parte, corresponde decir que el “*saber deportivo*”, el “*saber enseñar*” y el “*saber institucional*” como dimensiones referenciales para la enseñanza deportiva en la infancia (desde los 5 a los 11 años) y en la juventud (desde los 11 a los 18 años) nos permitieron focalizar la cuestión en etapas y problemas claves.

Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se trabajó en la recopilación de información y de referencias —por un lado, mediante la búsqueda, recolección, organización, selección y análisis de material documental y bibliográfico; por otro, con técnicas de recolección de datos en el campo— con la pretensión de reconocer los “saberes” enunciados en el marco teórico, constitutivos de las lógicas de enseñanza de los profesores.

En cuanto al tratamiento y estudio del material documental y bibliográfico en particular, se trabajó en dos niveles. Por una parte, se analizó tanto la bibliografía tradicional como la actual para recuperar problemas y propuestas de enseñanza deportiva. También se trabajó con documentos oficiales como diseños curriculares, normativas, entre otros. Por otra parte, se recolectaron y analizaron documentos de profesores generados como parte de sus prácticas —cuadernos de temas, notas de campo, planificaciones— de modo de visualizar las formas de organización de *saberes* vinculados con la enseñanza deportiva.

Este trabajo fue acompañado de otras técnicas de recolección de información, como entrevistas y grupos de discusión, que fueron desarrolladas y aplicadas en particular para recuperar principalmente el “*saber deportivo*” y el “*saber institucional*”. Sin embargo, reconociendo algunas de las limitaciones que imponen y como refuerzo, se realizaron entrevistas puntuales a profesores que en los registros logrados mostraban formas de enseñanza que daban cuenta de particularidades en cuanto a interpretaciones sobre el concepto y la metodología de enseñanza, las cuales —en su conjunto y entrecruzadas con otras fuentes— permitieron recuperar el “*saber enseñar*”.

En este recorrido pudimos ver cómo las relaciones entre el enseñar y el aprender se entremezclan; también cómo las técnicas de movimiento multiplican sus significados y sentidos en la relación que imponen no solo los posibles usos y aplicaciones inteligentes de los reglamentos sino cuando los practicantes se apropian y los aplican en los juegos y competencias. Y en gran medida cómo sostienen o regulan los modos de relación entre los profesores y los practicantes, como también entre estos últimos entre sí. De igual modo, nos resultó visiblemente significativo que la “*cultura institucional*” sostiene y pro-

duce (y *re-produce*) modos de construcción, pautas y funcionamientos de grupos y de equipos, sin que ello suponga necesariamente modos de funcionamiento de grupo o propios y únicos de cada deporte (en el sentido de una exclusividad posible), aunque sí claramente diferenciados de manera particular en cada deporte. En esa dirección, al igual que lo que observamos en estudios anteriores, por ejemplo, en el hockey se privilegia la razón social, en el rugby el esfuerzo y la pertenencia institucional, en el fútbol la posibilidad de progreso —tanto en un sentido social como económico—, en el voleibol la superación de uno mismo, por marcar algunos aspectos que reflejan las prácticas y los discursos que en ellos circulan.

Nuevamente, al igual que en investigaciones previas, también pudimos observar que, a pesar de que los textos (entre ellos los de la formación profesional en Educación Física) suelen plantear y proponer la enseñanza de los deportes desde una perspectiva que los presenta como una misma cosa —es decir que engloba o contiene a todos los deportes (enseñanza *del* deporte) o a grupos de deportes (individuales-colectivos, etc.) como algo homogéneo o posible de homogeneizar—, las prácticas muestran infinitas consideraciones y decisiones cuyos productos son diferentes a los planteados en los textos. Además, esos productos no necesariamente son retomados por los actores que los generan —los profesores— como significativos o propios del proceso. En otras palabras, asignándoles un valor menor al que efectivamente parecen tener —en razón de lo que producen— en esas prácticas. A este respecto podemos mencionar, en particular por su potencial significado y valor, la construcción metodológica que los profesores realizan (“construcción artesanal de sus clases, propuestas e intervenciones”). A este hecho, al que inclusive podríamos denominar como proceso, lo interpretamos o significamos como un “*proceso de filtración negativa o escurrimiento a pérdida*”. En esta perspectiva los actores pierden el papel fundamental que juegan y podrían jugar si las prácticas incluyeran el registro —aunque sabemos que difícilmente podría reflejar lo efectivamente producido—, un registro mínimo de lo propuesto, lo actuado y lo evaluado. Cuando estos registros existen se observa una articulación que en términos prácticos produce cambios o modificaciones reales y observables entre lo “anterior” y el producto de la práctica.

Otra cuestión significativa se relaciona con que tanto las entrevistas y grupos de discusión como los registros y observaciones permitieron observar y constatar el valor que se le asigna a la experiencia, no solo en términos de experiencia deportiva vivida sino también la experiencia de vivir la enseñanza y la competencia como parte de un proceso diferente que requiere preparación, formación. En este sentido, el “día a día”, la secuenciación y el orden en la enseñanza, la correspondencia entre clases y la repetición de situaciones problemáticas como parte de las propuestas, como también la posibilidad de constatar logros o fracasos desde la competencia, plantean un cuadro de relaciones que otras prácticas no ofrecen y que favorecen la enseñanza. Así, las relaciones entre el conocimiento (técnico, táctico, emocional, reglamentario, social, productivo, etc.) y las decisiones de su aplicación o no aplicación se revelan como excepcionales y significativas, en la certeza de que la práctica misma también aporta respuestas inmediatas, que independientemente de sus efectos o consecuencias se presentan como parte del proceso de enseñanza.

También pudimos observar relaciones de muy diversos órdenes, niveles difíciles de detallar y presentar en su totalidad en un texto de estas características; no obstante, en un intento por acercarnos a ello, más allá de los adelantos anunciados en párrafos anteriores, presentaremos algunas ideas y relaciones dadas como también conclusiones generales alcanzadas en esta búsqueda, desde una perspectiva que integra a la Educación Física desde una perspectiva singular.

### **(Entre)dichos y hechos**

En este producto claramente se observa que nuestras investigaciones responden a preocupaciones en torno a la Educación Física escolar, aunque a la vez esas preocupaciones exceden ese marco y trascienden hacia el ejercicio profesional, independientemente de que pensemos el campo de la Educación Física de forma ampliada o bien si solo la consideramos a partir de sus elementos constituyentes. También es claro que elegimos, por razones ya expuestas, búsquedas en torno a problemas vinculados al deporte y su enseñanza, aunque ello es solo una muestra de nuestras preocupaciones e intereses de conocimiento que funciona, actualmente, como vértice posible.

La Educación Física escolar siempre ha sido nuestra primera op-

ción porque el ámbito escolar es el lugar en donde la Educación Física argentina se encuentra indudablemente legitimada. Es el contexto en el que podemos observarla, por una parte, como disciplina escolar, y por otra, en todo su desarrollo y en toda su dimensión lograda en los últimos tiempos. No son pocas razones para prestar atención desde ese lugar.

La Educación Física escolar es sin dudas una fuente inagotable de producción de problemas y posibilidades de conocimiento y de intervención; también es un marco particular que encuadra su desarrollo, del mismo modo que otros espacios enmarcan e institucionalizan sus formas y prácticas, desde las cuales constituyen y significan nuevas formas.

No es nuestra intención debatir aquí la posibilidad de una Educación Física no escolar (Ron: 2003), sí señalar que los profesores intervienen en otras instituciones, aunque siempre —como condición necesaria e ineludible— desde una perspectiva educativa, y son esas intervenciones las que los colocan en un lugar de relación directa con producciones sociales que se manifiestan desde y con el cuerpo de múltiples maneras. La escuela sigue señalando un camino e institucionalizando modos de identidad que luego se nutren y reflejan (o reflejan y nutren) en otros contextos, instituciones y prácticas. A la vez reciben y transforman otras formas y prácticas. De allí su potencia y su ilimitada capacidad de desarrollo. Evidentemente constituye y significa una dinámica propia que se elabora como parte de la cultura y en la relación con la sociedad y con el conocimiento.

Las prácticas escolares evidencian la convivencia de manifestaciones y saberes específicos —gimnásticos, lúdicos o deportivos— vinculados e integrados de manera particular, dadas sus especificidades y condiciones propias de una Educación Física representada desde muy diversas maneras de desenvolverse y desarrollarse. Como señalamos desde un primer momento, la demanda es al profesional como especialista, experto y conocedor de las gimnasias, de los juegos, de las actividades y propuestas para el “tiempo libre” y el “ocio” y de los *deportes*, e inclusive, podríamos decir, a las diferentes formas de manifestación y prácticas lúdicas, gimnásticas y deportivas, con lo cual las propiedades y características de estas cambian, se flexibilizan, se dinamizan, acercándose así —permitiéndolo— a las transformaciones

y movimientos que la misma sociedad le permite y produce.

Esta particular forma de circulación y pertenencia profesional hace que circulen y se produzcan formas y prácticas de enseñanza, de aprendizaje, de organización y de gestión, por nombrar algunas que no siempre se manifiestan o pueden verse con claridad. Por ello muchas cosas que los profesores “hacen” y “dicen” suelen parecer inconsistentes, también pueden parecer descontextualizadas o incongruentes con respecto a lo esperado, sea porque no responden a lo que las instituciones y sujetos reclaman o bien porque no replican lo que corrientemente se realiza en esas instituciones. Es cierto que lo señalado puede resultar difícil de observar o percibir salvo en el caso de estudios como el realizado, que desde su propia metodología propone un ir y venir entre las instituciones educativas escolares, y a la vez se nutre de otros estudios anteriores en los que se investigó la enseñanza en otro tipo de instituciones y organizaciones —también educativas— como clubes, gimnasios, colonias de vacaciones, centros de rehabilitación, etc.

En el estudio en curso, aun cuando no pretendimos observarlo, vimos cómo muchas prácticas entendidas o denominadas como gimnasia poco aportaban al conocimiento del cuerpo y a una mejor relación entre el hombre, su cuerpo y el entorno; menos aún daban cuenta de un carácter sistemático que sume a esa intención formativa. Sin embargo, el ejercicio y la sistematización de ejercicios se hallaban presentes, quizás sin las articulaciones que la tradición discursiva reclama o bien con formas de ordenamiento particulares que no responden a esquemas clásicos, pero al fin ordenadas, secuenciadas, nominadas. También podríamos decir, y nuevamente a partir de las observaciones y registros, que las particularidades o las características del juego y el jugar poco muestran del carácter de “libre, espontáneo e improductivo” que se le asigna al juego en la clase de Educación Física escolar. Es claro que poco de libre y espontáneo tiene el currículum, por lo general pensado, organizado y estructurado sin participación de jugador escolar alguno, y en el cual se basa toda la intervención docente y educativa. En cambio sí se piensa la libertad y la espontaneidad como una conquista o ejercicio posible en y, fundamentalmente, desde el ejercicio del juego que claramente en la escuela y en la Educación Física se juega. En ellas el juego es un contenido y el jugar una necesidad. Esta forma de considerarlo no lo hace

menos juego ni impide jugar, pero debemos decir que la Educación Física evita análisis de este tipo, requiere de formas más encasilladas, no necesariamente rígidas, sí forzosamente más estables e invariables. Esa perspectiva refuerza e impone tradiciones que limitan la visibilidad de manifestaciones y prácticas lúdicas genuinas y propias de la escuela, que hasta podrían ser significadas y conceptualizadas de otro modo como parte de un proceso que considera a la cultura escolar como productora de nuevos conocimientos y a la vez cultura.

No es cierto que los deportes escolares nada tienen que ver con el deporte tal y como lo define la Educación Física académica en Argentina, que resalta su carácter competitivo sin considerar el de práctica institucionalizada y que, en general, omite referirse al necesario carácter lúdico que lo produce, por lo que reduce su interpretación y sus particularidades. Si fuera de otro modo, así como los dichos refieren a la competencia como su particular característica, las prácticas reflejarían esos “otros modos”, pues todos los profesores han sido formados para reflejar los consensos y acuerdos teóricos como también las diferencias de interpretación.

Los registros y la información relativa a la Educación Física escolar muestran que el deporte, sus prácticas y discursos, otorgan a éste particularidades que exceden las tres que hemos mencionado, reconociendo otros productos y características, requiriendo también de otras como parte de su posibilidad de instrumentación y enseñanza, generadas a la vez en su relación con otras manifestaciones corporales como las lúdicas y gímnicas inherentes al saber y los conocimientos disponibles en la Educación Física escolar.

Sin dudas hay adecuaciones y reinterpretaciones que dan sentidos y significados particulares, tan particulares como las construcciones que los propios docentes realizan, muy diversas y situacionales, aunque también en muchos sentidos estables y regulares. Tan singulares como los propios modos de interpretar y proponer de estos profesores, y que sus mismos estudiantes le otorgan. Esos sentidos y significados que los profesores sostienen se manifiestan tanto en lo relativo al “*saber deportivo*” como en lo vinculado al “*saber enseñar*” y al “*saber institucional*”, dimensiones desde las que trabajamos y que pretendemos continuar.

En términos generales, esta investigación nos permite concluir que:

## Los profesores enseñan

Observamos y registramos suficientes evidencias que permiten señalar que los profesores enseñan. Lo hacen atentos a lo que se manifiesta y postula en el Diseño Curricular del nivel respectivo; a ello suman los argumentos y fundamentos logrados en su formación inicial, que claramente implican un sustento teórico —o diversos sustentos— y que a la vez se consolida en formas de enseñar y en enseñanzas experimentadas. Esa enseñanza a la que hacemos referencia muestra regularidad y continuidad, también actualización y conocimiento, aun cuando las propuestas no logren cubrir las expectativas de sus alumnos, o inclusive las suyas propias. Enseñan *deporte* en la escuela, y cuando lo hacen no solo enseñan técnicas deportivas, reglamentos, comportamientos, alternativas de respuesta; también enseñan un lenguaje específico, términos propios de un deporte específico y ejercicios específicos, secuencias prácticas que se organizan en torno a la enseñanza de un deporte en particular, juegos de exploración y experimentación, posturas adecuadas a las acciones que realizan. Además ejercitan la reflexión y el análisis de las situaciones, principalmente vinculándolas a las posibilidades de resolución de problemas; proponen formas de organización de actividades y ejercicios y realizan o plantean ajustes y modificaciones reglamentarias para hacer posible el “juego”, el jugar el deporte que se enseña. Enseñan a los alumnos a organizar sus espacios de práctica y a hacer posible una forma de participar en el deporte en la escuela.

## El deporte es un concepto multifacético y a la vez polimorfo

Que el deporte, en tanto concepto, presentaba estas dos particularidades es algo que sabíamos; lo que no sabíamos es que las prácticas se desarrollan también mostrando a estas particularidades como posibles y distintivas.

Al abordar el concepto *deporte* lo pensamos como un producto de la modernidad —aunque le reconocemos un surgimiento anterior, muy anterior— porque entendemos que todos los procesos dan lugar a productos aun cuando estos tengan un desarrollo anterior. Todo momento histórico transforma, produce, y en ese producir agrega particularidades y propiedades de ese tiempo, de esa contemporaneidad. Sabemos que al pensarlo de esa forma nos alejamos, y mu-

cho, del modo aceptado que la perspectiva *parlebasiana* nos propone y que, claramente, tanto nos limita en cuanto a las relaciones que este puede tener con la ludicidad, la sistematización necesaria de los ejercicios y los productos que a partir de esas formas y relaciones se generan. Sabemos también que muchas son, y serán, las formas de interpretarlo y significarlo, muchas sus formas de desarrollo, indudablemente muchas seguirán siendo las maneras de practicarlo. Sabemos que en esto no hay límites tangibles.

Por lo expuesto, nos propusimos analizar el deporte apegados a lo que este nos muestra en la escuela, a lo que refleja como forma y estructura, también en lo relativo a aquello que la letra de la Educación Física señala sobre él. No obstante, sus productos y lo que emergía en las clases, hicieron inevitable que observáramos relaciones no consideradas en los diseños curriculares, las planificaciones y libros de temas. Entendemos a esas relaciones como productos que, al menos en parte, emergen como novedosos y diferentes de todo lo registrado en los documentos, como también de todo lo que nuestra experiencia y conocimientos —incluidos los resultados de nuestras investigaciones anteriores realizadas en instituciones deportivas— nos mostraron como propiedades y particularidades del deporte. Así, los productos nos acercaron más a ese carácter lúdico que algunas perspectivas señalan como fundante, sin desentenderse del carácter “competitivo institucionalizado” que lo caracteriza, aunque no como única propiedad. Sus productos como parte de sus rasgos ofrecen otras formas de pensarlo e interpretarlo, de comprenderlo, y, en consecuencia, brindan otras alternativas para pensar su enseñanza con respecto al sentido hasta hoy considerado.

Cuando los profesores y los alumnos se refieren al *deporte* incluyen y se remiten a cosas muy diversas, aunque por la naturalidad con la que lo mencionan parece ser una sola, o la misma cosa. Esa sola y misma cosa siempre se representa y concreta en el desarrollo de las clases, aunque en ese desarrollo muestre no ser —o no sea— una sola cosa. En ese desarrollo y en esas formas no puede verse que lo que se privilegia sea una cosa sino muchas, y a la vez no necesariamente muestra una única característica. De pronto la práctica que se despliega privilegia la participación de todos, de pronto se concentra en el juego y la continuidad del desarrollo del juego. A veces el acento

está en aprender técnicas que permitan superar los logros. Hay en este sentido una flexibilidad, una versatilidad, que sorprende, pues no existen ataduras relativas a un producto que podría interpretarse como “puramente” deportivo, si es que lo pensamos como la conceptualización académica suele interpretarlo y manifestarlo.

Las propuestas dan cuenta así de diferentes maneras de vincularse con la cultura, los medios, el ocio y las emociones, sin que ello obstaculice la enseñanza ni impida los aprendizajes; por el contrario, motorizando las prácticas, enriqueciendo los sentidos y significando nuevos modos. Los profesores —y también fue observado en los alumnos— privilegian el desenvolvimiento y desarrollo de la clase y la continuidad del juego, resaltando permanentemente la necesidad de jugarlo, de algún modo centrados en una búsqueda de sentido lúdico en la práctica, sin que ello implique no aprender. El aprender a disfrutar, el valerse de la práctica desde la diversión, el aprender a resolver, a desafiarse, a encontrarse con otros, a controlar las expresiones y emociones, a liberar sus tensiones, son aprendizaje vistos y enunciados.

El concepto no es solo un término, implica asignaciones que los practicantes le colocan, que agregan a lo que se dice que es, desde un protagonismo dado en la búsqueda y el logro de niveles de participación muy diversos.

### **Los profesores muestran herramientas y saberes**

Los profesores muestran más y mejores herramientas cuando enseñan deportes que han aprendido como parte de su “biografía deportiva”; no obstante, cuando no lo han practicado también muestran conocimientos y dominio para enseñarlo, para hacerlo posible, aunque en menor medida. Cuando lo que enseñan es un deporte que forma parte de su “biografía deportiva” claramente se los observa más resueltos y convincentes, y a la vez articulan y vinculan de mejor modo los contenidos que enseñan y sus clases.

Este hallazgo puede resultar muy interesante para analizar, pues por lo general la Educación Física escolar entiende que la enseñanza es la resultante de una mera predeterminación curricular, por lo que muestra y encuentra límites muy concretos en los diseños curriculares, que se sitúan en ese elemento o instrumento. Sin embargo, los profesores se las arreglan para transmitir sus expectativas y vivencias

en muchos sentidos. No solo sostienen sus conocimientos y saberes como valiosos y centrales, también conducen a sus grupos a experimentar sobre esos conocimientos. Intentan “contagiar” sus experiencias y sensaciones, disfrutan enseñando lo que les gusta y conocen, generando situaciones de enseñanza muy *atractivas* que —y con las que— logran atrapar a los grupos.

Cuando los alumnos gustan o piden otras prácticas —aquellas no experimentadas por los docentes en su “biografía deportiva”—, los profesores también enseñan, aunque en general más atados a otros tipos de conocimientos, quizás más cercanos a una formación panorámica o general, menos experimentada, menos nutrida de diversidad de dominios y saberes, más cercana a las posibilidades y limitaciones que brindan los instrumentos.

Lo que no surge es desconocimiento. Siempre hay saber. Hay saberes aunque no siempre puedan interpretarse como “saberes deportivos” en sentido estricto.

### **Formas propias, formas artesanales**

Las propuestas y formas de enseñanza se caracterizan por estructurarse y desarrollarse de manera artesanal. Son los propios profesores quienes configuran esas formas a partir de su experiencia, sus creencias y elementos tanto de su capacitación profesional como de la formación lograda en su “biografía deportiva”. A la vez, un conjunto de muchos otros conocimientos propios de la vida social —y en particular de las clases y situaciones de enseñanza— acompañan esa enseñanza y nutren de saberes la intervención.

No observamos ni registramos un método único y universal: podríamos decir que advertimos que cada profesor organiza, arma y utiliza su método. Observamos, inclusive, que un mismo profesor puede estructurar su propuesta del mismo modo o de manera diferente para cada deporte que enseña, apoyándose en los mismos u otros principios, comprendiendo y demostrando comprender las diferencias en cada caso.

Podemos concluir que efectivamente hay un “saber enseñar” relacionado con el “saber(res) deportivo(s)”.

### **Las clases y la enseñanza imponen características y perspectivas**

Si bien en la Educación Física hay consensos y acuerdos significa-

tivos en cuanto a perspectivas que parecerían caracterizarla desde sus discursos y prácticas contemporáneas (nos referimos principalmente a la educación físico-deportiva —en parte la que presuponíamos más presente en la enseñanza de deportes—, la educación psicomotriz y la educación física pedagógica), en la enseñanza estas perspectivas no se hicieron visibles, no se evidenciaron al menos como tales. Sí podemos afirmar que cuando pueden reconocerse lo hacen con matices, a modo de pinceladas, que podrían señalarse aunque en un plano de relación y circulación junto a otras perspectivas posibles. Así, una perspectiva podría ser la recreativa o relativa al esparcimiento, que se entrelazaría con la educación física pedagógica.

En este sentido, cuando estas formas y perspectivas se hacen presentes, lo hacen o bien parcialmente, en *situaciones*, de forma total o bien entremezcladas con otras —por eso hablamos de pinceladas—, no como modo o perspectiva estable y permanente, con lo que se refuerza esta idea de “modo artesanal” de enseñar el deporte. La organización, secuenciación, estructuración y continuidades provocadas y buscadas se constituyen de modo artesanal, se formulan como parte del modo de enseñar, dando cuenta de una forma de “saber enseñar” que tiene efectos visibles en términos de aprendizajes que se vuelcan en el desarrollo de las prácticas y juegos, esto es, enmarcadas en un “saber institucional”.

Algunas de estas conclusiones fueron producto de la búsqueda: teníamos intención de saber sobre ellas. Sin embargo, y particularmente refiriéndonos a las clases y las perspectivas que en ellas muestra o que caracterizan a la Educación Física, nos sorprendimos al visibilizarlo, pues estábamos convencidos de que si de enseñanza de deportes hablamos, difícilmente no encontremos una presencia fuerte y destacada de la perspectiva físico-deportiva, pero también que si bien ella puede no prevalecer, sí convive con las otras. No prevalencia, tampoco convivencia limitada a estas otras. De algún modo, la Educación Física se resiste a modelos rígidos, se desenvuelve con márgenes que le permiten transformarse aún más aceleradamente que lo que los discursos y la descripción de los productos de las prácticas parecen hacerlo.

A partir de ese descubrimiento es que necesitamos mantener nuestra mirada en la escuela, en la Educación Física escolar, para

observar e indagar más minuciosamente sobre esto. Claramente, para la Educación Física argentina, referir a enseñanza del deporte le impone —como lo señalamos en el Proyecto— tipos de reflexiones, de búsquedas, que la ponen en situación de duda, tanto más si esa forma de inmersión le exige distinguir y considerar al deporte como manifestación, si bien autónoma, con formas de autonomía que en el caso de la escuela la relacionan con el juego y con la gimnasia; esto es, con un modo particular y específico de vinculación con el conocimiento y con la cultura. En nuestra opinión, fundada en la información disponible y en el análisis descripto, esta Educación Física enseña más que eso, o bien otras cosas, por lo que es necesario hablar de otra Educación Física.

Nuestro estudio permite ver que en la enseñanza de los deportes los usos, los conceptos y las prácticas no exhiben forma unívoca alguna: muestran sentidos y significados no solo diferentes sino también aceptados y potenciados en esos usos que se les da, representando formas variadas de transmisión, aplicación, apropiación y, por lo tanto, dando lugar a productos también variados. Implican por ello nuevas maneras de proponer e interpretar la Educación Física escolar, aparentemente no limitada a lo que la Educación Física “oficial” plantea desde su rígida forma de legitimación lograda en la escuela (deportes, juegos y gimnasia) sino en los productos que sus prácticas muestran y también en sus relaciones con otras formas presentes en esas prácticas —particularmente en las clases— que parecen resultar de modos más flexibles, dinámicos, variables, multiformes y versátiles de pensar el juego, la gimnasia y el deporte, proponiendo juegos, gimnasias y deportes y a la vez produciendo otras “manifestaciones corporales” que parecerían centrarse sobre todo en sus características lúdicas, gímnicas y deportivas, que comienzan a *componer —sentidas y requeridas en— las culturas escolares*.

En este sentido, vemos necesario permanecer en la escuela, profundizar nuestras búsquedas e indagar qué enseña la Educación Física en la escuela cuando enseña; qué significa hablar de gimnasias escolares, juegos escolares, y —ahora sí— deportes escolares, buscando y focalizando en las transformaciones que los hacen posibles, y a la vez intentando reconocer qué tipo de saber es el que hace posible esas enseñanzas, que obviamente ya no es solo el saber gímnico, el

saber de juegos o el deportivo. Resta todavía indagar acerca de cuáles son y cómo se constituyen estos saberes que le permiten al docente analizar, seleccionar y jerarquizar el conocimiento deportivo; cuál es el proceso por el cual los saberes deportivos se transforman en *contenidos a enseñar*; qué enseña el profesor, qué sabe; si enseña todo lo que sabe a partir de su formación inicial.

Esperamos que este libro permita y provoque debates e intercambios que enriquezcan el conocimiento sobre el deporte y la enseñanza en la escuela. No buscamos un diálogo inequívoco, tampoco homogeneizado: las prácticas y la escuela diversifican, muestran —porque así lo pretenden— parte de la complejidad que constituye a las instituciones y al conocimiento social, brindan alternativas de participación, persiguen el conocimiento de uno mismo y de sus formas de desenvolverse. La Educación Física sigue recorriendo el camino del conocimiento, de su identidad, y pretendemos compartir ese camino.

### **Bibliografía de referencia**

- Aisenstein, A. Ganz, N. & Pierczik, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Becher, T. (2001). Las disciplinas académicas y Superposiciones, límites y especialidades. En *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gidesa Editorial.
- Bourdieu, P. (1991). Objetivar la objetivación y La lógica de la práctica. En *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- DGCyE (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria. 1º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008). *Introducción al Diseño Curricular de Educación Física*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008 b). *Diseño curricular para la educación secundaria. 2º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2008 c). *Diseño curricular para la educación secundaria. 3º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. 4º año*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Educación Física*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.

- DGCyE (2011 b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Educación Física*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- DGCyE (2011 c). *DEF: Documento Técnico N° 2/2011- La Educación Física y el Deporte*. La Plata, Buenos Aires: DGCyE.
- García Blanco, S. (1994). Origen del concepto deporte. *AULA, Revista Pedagógica de la Universidad de Salamanca VI*, pp. 61-66. España: Universidad de Salamanca.
- Ron, O. & Lopes de Paiva, F. (2003). El campo de la Educación Física. En Bracht, V. y Crisorio, R. (coords.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen.
- Chambers, A. F. (1988). La observación depende de la teoría. En *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, R. (2001). Una nueva aproximación al conocimiento científico. [En línea] *Revista Educación Física y Ciencia*, 5. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.97/pr.97.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.97/pr.97.pdf)
- Remedi, E. (inédito). *El concepto de Educación Física*.
- Ron, O. (et. al.) (2006). Las Instituciones deportivas y sus actores. *Revista Educación Física y Ciencia*, 8. DEF, FaHCE, UNLP.
- Ron, O. (et. al.) (2009). La enseñanza de los deportes en las instituciones deportivas en la infancia y en la juventud. Criterios, principios y lógicas que la estructuran. *Revista Educación Física: experiencias e investigaciones*, DEF, CRUB-UNCo Gg. Disponible en: [www.revista.efei.com](http://www.revista.efei.com).
- Schutz, A. (1974). El forastero. Ensayo de psicología social. En *Ensayos sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Materiales e insumos generados en el trabajo de campo de la investigación: planificaciones, libros de temas, registros de observaciones de clases de Educación Física, entrevistas a profesores y grupos de discusión.

## Anexo

1

### Observación de una clase

Institución: Colegio...

Actividad observada: Clase Educación Física 2º año secundaria (mujeres)

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

Nombre profesor: Paula M.

Nombre observador: Mirian Burga

Observación 3 y 4

Tema: deporte vóley.	Temas
<p>Lugar; cancha de vóley (Gimnasio cerrado) con dos tribunas de madera detrás de las líneas finales.</p> <p>La profesora reúne a las alumnas sentadas en ronda e inicia con una charla sobre algunas ejercitaciones sobre elongación. Realiza preguntas a sus alumnas sobre cómo y para qué sirve cada ejercicio, refuerza algunos aspectos técnicos y se disponen a la práctica. Esta vez realizan los ejercicios de forma individual utilizando la pared (miembro superior e inferior)</p> <p>Se acerca a cada una de las chicas corrigiendo las actividades o preguntando sobre qué grupo muscular está elongando.</p> <p>Trote alrededor de la cancha durante X cantidad de minutos. Controlado por cronometro.</p> <p>Luego utiliza las líneas de la cancha para proponer diversas consignas relacionadas con la coordinación, diversos tipos de desplazamientos, y una recta de trote para la recuperación.</p> <p>La disposición de las alumnas es en hileras y salen con una diferencia de 5 metros para no acercarse a la de adelante.</p> <p>Skiping ( refuerza la técnica del acompañamiento de brazos)</p> <p>Desplazamiento de frente, lateral y hacia atrás siguiendo la línea (refuerza la idea de mirar siempre hacia adelante, todas con un mismo frente.</p> <p>- interviene proponiendo la manera de desplazarse hacia atrás (la postura de hombros hacia adelante para no caerse)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Traslado aula-gimnasio</li><li>• Pasa lista</li><li>• Reunión general para explicar la tarea</li><li>• Elongación</li><li>• Trote fraccionado (pausa activa)</li><li>• Trote con consignas</li><li>• Actividades de coordinación: desplazamientos varios, multisaltos</li><li>• Circulación y Distribución del grupo según líneas del espacio y lugares específicos</li><li>• Armado de los espacios de actividad próxima en paralelo con actividad en desarrollo</li><li>• Demostración a través de las alumnas</li></ul>

Libros de Temas Planilla Resumen														
ESCUELA	LOCALIDAD	GESTION	CURSO	CANT. CLASES	CARÁCTER -----EVAL	ENS -----EVAL	CARÁCTER -----PRÁC	TEO	CONTENIDO TRABAJADOS	DEPORTES JUEGO SIN ALUMNOS	EJERCITACIONES VIDA E LA NAT.	OTROS		
EES N° ---	LOS HORNOS	ESTATAL	1º	56	50	06				40	5	3	2	6
EES N° ---	LOS HORNOS	ESTATAL	1º	56	50	06				40	4	2	2	8
ESB N° ---	FCIO VARELA	ESTATAL	2º	58	53	05				42	6	2	2	6
ESB N° ---	FCIO VARELA	ESTATAL	2º	58	53	05				42	5	3	2	6
EET N° ---	LA PLATA	PRIVADA	1º	61	54	07				43	7	0	4	7
EET N° ---	LA PLATA	PRIVADA	1º	61	54	07				44	7	0	4	6
EET N° ---	LA PLATA	PRIVADA	1º	60	55	05				42	5	3	2	8
EET N° ---	LA PLATA	PRIVADA	1º	60	55	05				42	7	3	2	6
EEM N° ---	BERISO	ESTATAL	1º	61	56	05				44	4	2	2	9
EEM N° ---	BERISO	ESTATAL	1º	61	56	05				44	5	2	4	6
EEM N° ---	BERISO	ESTATAL	1º	61	55	06				43	7	2	2	7
EES N° ---	LA PLATA	ESTATAL	4º	59			53	06		42	7	2	2	6
EES N° ---	LA PLATA	ESTATAL	5º	59			53	06		42	8	2	0	7
EES N° ---	LA PLATA	ESTATAL	6º	61			55	06		43	5	2	3	8
EES N° ---	LA PLATA	PRIVADA	3º	62	57	05				42	7	1	2	6
EES N° ---	LA PLATA	PRIVADA	3º	62	57	05				41	8	2	2	7
EES N° ---	LA PLATA	PRIVADA	4º	62	57	05				42	7	1	2	6
EES N° ---	LA PLATA	PRIVADA	4º	60	54	06				42	5	1	2	6
EES N° ---	LA PLATA	PRIVADA	1º	60	55	05				43	7	1	2	7
EES N° ---	LA PLATA	PRIVADA	2º	59	53	06				40	5	3	2	9
ESB N° ---	FCIO VARELA	PRIVADA	2º	59	53	06				40	5	3	2	9
ESB N° ---	FCIO VARELA	PRIVADA	1º	58	53	05				40	5	5	2	6
ESB N° ---	FCIO VARELA	PRIVADA	1º	58	53	05				40	5	5	2	6
ESB N° ---	FCIO VARELA	PRIVADA	1º	61	55	06				42	6	3	4	6
ESB N° ---	FCIO VARELA	PRIVADA	2º	61	55	06				42	5	3	5	6
EES N° ---	BERAZATEGUI	ESTATAL	1º	56	51	05				40	5	3	2	6
EES N° ---	BERAZATEGUI	ESTATAL	1º	56	51	05				40	5	3	2	6
EES N° ---	BERAZATEGUI	ESTATAL	4º	59	54	05				43	5	2	2	7
EES N° ---	BERAZATEGUI	ESTATAL	4º	59	54	05				40	7	2	4	6
EES N° ---	BERAZATEGUI	ESTATAL	5º	59	55	04				42	5	2	2	8

EET N° ---	LA PLATA	ESTATAL	4°	57	52	05		40	9	3	0	40	6
EET N° ---	LA PLATA	ESTATAL	4°	57	52	05		42	6	3	0	42	6
EET N° ---	LA PLATA	ESTATAL	4°	57	52	05		40	7	3	2	40	5
EET N° ---	LA PLATA	ESTATAL	5°	61	57	04		43	7	1	4	43	6
EET N° ---	LA PLATA	ESTATAL	5°	61	57	04		43	7	1	4	43	6
EET N° ---	LA PLATA	ESTATAL	5°	61	57	04		40	7	3	2	40	9
ESB N° ---	LOS HORNOS	PRIVADA	1°	62			57 05	44	8	1	2	44	7
ESB N° ---	LOS HORNOS	PRIVADA	2°	62			57 05	44	8	1	2	44	7
ESB N° ---	LOS HORNOS	PRIVADA	3°	60			56 04	42	7	1	2	42	8
ESB N° ---	LOS HORNOS	PRIVADA	1°	60			55 05	42	7	1	2	42	8
ESB N° ---	LOS HORNOS	PRIVADA	2°	62			57 05	43	8	1	2	43	8
EEM N° ---	FCIO VARELA	ESTATAL	4°	59	54	05		42	5	3	3	42	6
EEM N° ---	FCIO VARELA	ESTATAL	4°	59	54	05		40	8	3	2	40	6
EEM N° ---	FCIO VARELA	ESTATAL	5°	57	53	04		42	5	2	2	42	6
EEM N° ---	FCIO VARELA	ESTATAL	5°	59	55	04		42	5	3	2	42	6
EEM N° ---	LA PLATA	ESTATAL	3°	60	55	05		42	5	3	4	42	6
EEM N° ---	LA PLATA	ESTATAL	3°	60	55	05		42	5	3	4	42	6
EEM N° ---	LA PLATA	ESTATAL	4°	59	54	05		41	6	3	2	41	7
EEM N° ---	LA PLATA	ESTATAL	4°	59	54	05		40	7	3	2	40	7
EES N° ---	BERAZATEGUI	PRIVADA	6°	54	50	04		40	1	5	2	40	6
EES N° ---	BERAZATEGUI	PRIVADA	6°	54	50	04		40	1	5	2	40	6
EES N° ---	BERAZATEGUI	PRIVADA	4°	61	56	05		42	5	1	2	42	8
EES N° ---	BERAZATEGUI	PRIVADA	4°	61	56	05		43	5	1	2	43	7
EES N° ---	BERAZATEGUI	PRIVADA	3°	60	56	04		42	5	1	2	42	7
EES N° ---	BERAZATEGUI	PRIVADA	3°	60	55	05		42	8	1	2	42	7
ESB N° ---	LA PLATA	ESTATAL	1°	58	53	05		42	5	3	2	42	6
ESB N° ---	LA PLATA	ESTATAL	2°	59	54	05		40	7	1	4	40	6
ESB N° ---	LA PLATA	ESTATAL	2°	58	53	05		42	6	1	3	42	6
ESB N° ---	LA PLATA	ESTATAL	3°	59	54	05		41	7	3	2	41	6
ESB N° ---	LA PLATA	ESTATAL	3°	59	55	04		42	6	3	2	42	6
ESB N° ---	LA PLATA	ESTATAL	1°	61	56	05		42	7	1	5	42	6
ESB N° ---	LA PLATA	ESTATAL	1°	61	56	05		40	9	1	3	40	8
ESB N° ---	FCIO VARELA	ESTATAL	2°	60	54	06		40	5	3	4	40	8
ESB N° ---	FCIO VARELA	ESTATAL	2°	60	54	06		40	5	3	4	40	8

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

ESB N° ---	FCIO VARELA	ESTATAL	3°	58	53	05		41	7	2	2	6
EES N° ---	FCIO VARELA	ESTATAL	3°	58	53	05		41	7	2	2	6
EES N° ---	FCIO VARELA	ESTATAL	1°	60	55	05		44	7	1	2	6
EES N° ---	FCIO VARELA	ESTATAL	1°	60	55	05		44	7	1	2	6
EES N° ---	FCIO VARELA	ESTATAL	4°	59	54	05		41	5	3	4	6
EES N° ---	LA PLATA	PRIVADA	5°	58	54	04		40	5	3	2	8
EES N° ---	LA PLATA	PRIVADA	4°	60	55	05		41	7	3	2	7
EES N° ---	LA PLATA	PRIVADA	6°	54	50	04		40	1	5	2	6
EES N° ---	LA PLATA	PRIVADA	3°	60	55	05		44	5	3	2	6
EES N° ---	LA PLATA	PRIVADA	2°	61	56	05		41	8	2	4	6
EES N° ---	LA PLATA	PRIVADA	1°	61	56	05		41	5	2	4	6
ESB N° ---	LA PLATA	ESTATAL	2°	59	54	05		40	7	3	3	6
ESB N° ---	LA PLATA	ESTATAL	2°	59	55	04		40	7	3	3	6
ESB N° ---	LA PLATA	ESTATAL	1°	60	56	04		41	5	3	3	8
ESB N° ---	BERAZATEGUI	ESTATAL	1°	60	55	05		40	5	3	4	8
ESB N° ---	BERAZATEGUI	ESTATAL	3°	59	54	05		40	6	3	3	7



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

si	si	no	si	no	no
si	si	no	si	no	no
si	si	no	si	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no
no	si	no	si	si	no
no	si	no	si	si	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	no	si	no	no
si	si	no	si	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	si	no
si	si	no	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	no	no	no	no	no
si	no	no	no	no	no
si	no	no	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	no	si	no	no
si	si	no	si	no	no
si	no	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	no	si	no	no
si	si	no	si	no	no
si	si	si	no	no	no
si	si	si	no	no	no

## Observación de una clase

Institución: Escuela de Enseñanza Técnica Nº 6  
 Actividad observada: Clase de Educación Física  
 Fecha: 5/10/2011 Hora: desde 7:40 hasta 9:40  
 Nombre profesor: Marcelo  
 Nombre observador: De Marziani, Fabián  
 Clase n°: 15 Observación: 4  
 Estado del tiempo: frío y húmedo, 9°.  
 Cantidad de alumnos: 14 División: 4to 3ra.  
 Tema: Enseñanza del hándbol.  
 Materiales: pelotas de hándbol, conos, silbato.

<p>El profesor recibe a los alumnos en el hall de la escuela, el profesor espera 10´ aproximadamente que lléguelna mayoría de los alumnos, siendo las 7.55 horas el profesor les dice a los alumnos que ya nos vamos hacia el bosque, caminando todos juntos.</p> <p>Al llegar al lugar donde se realizara la clase práctica, el profesor saluda a los alumnos, les dice que dejen las cosas al costado de un árbol, y comienza a pasar lista. Al finalizar, les dice que se vayan acomodando para empezar la clase.</p> <p>Bueno vamos empezando a entrar en calor, comenzamos haciendo elongación muscular, primero elongamos gemelos, mantenemos 10”.</p> <p>Bien, ahora hacemos un trotecito en el lugar durante 30”, bueno paramos y elongamos los cuádriceps, se acuerdan como es, bien otra vez trote, pero le agregamos tres pasos para adelante y tres pasos para atrás durante un minuto.</p> <p>En este momento siendo las 8.01 llega otro alumno.</p> <p>P.P. Bien alto ahora elongamos los posteriores, flexión de tronco al frente y mantenemos, repetimos dos veces con cada pierna. Ahora trotamos tres pasos para adelante toco el piso con las manos y vuelvo hacia atrás, lo repetimos diez veces, cuando terminamos caminamos hasta el mástil y luego empezamos a trotar y hacemos una vuelta al circuito que hacemos siempre.</p> <p>Al llegar el profesor les dice que se pongan en parejas. Lo que van a hacer ahora es, uno va a ir adelante y el otro 10 metros atrás, lo que tienen que hacer es el de atrás tiene que pasar al que va adelante, esto es para hace cambio de ritmo, cuando lo alcanza le deja 10 metros de separación y el otro lo tiene que alcanzar y así sucesivamente toda la vuelta, bien camino hasta el mástil y empezamos.</p>	<p>Los alumnos van caminando en grupos de dos a tres, hablando entre ellos, el profesor viene atrás observando si llega algún otro alumno.</p> <p>Los alumnos están elongando, comienzan por gemelos. Un alumno se encuentra sentado por que dijo que estaba lesionado, a la pregunta del profesor de que le pasaba, el alumno se paro y empieza a elongar.</p> <p>Mientras elongan, dos alumnos están hablando de la derrota de Gimnasia con Atlanta.</p> <p>El mástil se encuentra a 50</p>
--	---

<p>Quando terminan la vuelta, el profesor les dice: bien chicos, muy bien, camino hasta el mástil y vuelvo.</p> <p>Bueno ahora vamos a hacer dos vueltas trotando al circuito lentas (un alumno le dice al profesor que se muere porque tiene asma, se me cierra el pecho).</p> <p>Muy bien, dale vamos. El profesor los llama y les dice que se acerquen. Chicos la tarea la tenemos que hacer todos, no seleccionar, lo tienen que hacer todo, a mí no me tienen que demostrar nada, tienen que correr para ustedes.</p> <p>Bien lo que vamos a hacer ahora es: hacemos tres saltos en el lugar pico tres pasos y vuelvo hacia atrás, lo repetimos tres veces.</p> <p>Bueno ahora hacemos lo mismo pero le agregamos una flexión de brazos, tres veces, ahora hacemos lo mismo pero llevamos las rodillas arriba y vuelvo trotando para atrás, lo hacemos tres veces.</p> <p>Bueno, ahora elongamos de vuelta (siendo las 8.25 llega un alumno que le dice al profesor que vino en bicicleta por que el micro no venía)</p> <p>Gemelos mantengo 10", cambiamos y repetimos dos veces con cada pierna. Esto se llama gimnasia para despertarse, bien ahora pique corto y sigo trotando 30 metros y vuelvo hacia atrás tres veces, ahora pico llevo la pierna hacia afuera y luego cambio, tres veces.</p> <p>Bueno, ahora se dividen en grupos de tres y hacen el juego de los diez pases. El profesor marca con conos un rectángulo de 35 por 20 metros aproximadamente. Jugamos a tres puntos. Ustedes juegan a dos puntos más porque los demás están atrasados. No vale con el pie (marcalo de atrás Tata). Alto vengan un cachito, vamos a ponernos de acuerdo en las reglas de este este juego que después nos va a servir para jugar al hándbol.</p> <p>La pelota no se puede tocar con el pie, no se pueden dar más de tres pasos con la pelota en la mano, no se puede agarrar al contrario, bien jugamos a dos puntos más a ver como sale. Bien empezamos, ahí va muy bien, marca bien, están afuera de la cancha chicos, no ven los conos, están para delimitar el espacio de juego.</p> <p>Listo, bueno vengan, haber (un alumno le dice al profesor me embarre las manos), no importa con agua sale.</p> <p>El profesor fue a buscar conos y le dice a los alumnos que cada grupo tiene que inventar un juego orientado al hándbol, para realizar esto van a tener una pelota (es de plástico numero tres), dos conitos tortuguitas y un cono, en diez minutos nos juntamos y se lo van a mostrar a los demás.</p> <p>Recuerden que tienen que participar todos en el juego. Bueno alto, vengan, haber escuchen, en qué consistía el juego de ustedes, (somos 5, 4 afuera, 1 en el medio, tratando de cuidar de que no le peguen al cono con la pelota, si le pegan van al medio), muy bueno, haber ustedes, ( nosotros hicimos un ole, uno estaba en cada cono y los pases se deben hacer con una sola mano, si se</p>	<p>metros y la vuelta tiene 300 metros aproximadamente. Todos los alumnos empiezan a trotar pero a los 100 metros dos van caminando.</p> <p>Los alumnos pasaron todos pero 4 se quedaron atrás, aparentan estar cansados y paran.</p> <p>Los grupos son dos de 2 vs 2 y uno de 3 vs 3.</p> <p>Este juega duro 5 minutos.</p> <p>Los grupos se separan y están discutiendo a que van a jugar.</p> <p>Los grupos están practicando distintas variantes. Un grupo hizo un arco de 3 metros y los otros 3 están tirando al arco, otro grupo 4 se hacen pases, un cono en el medio y 1 está en el</p>
--	--

<p>le cae, cambiamos), está bien, ustedes, (hicimos un arco y van lanzando uno por vez, si hacen un gol cambiamos), muy bien, ahora vamos a hacer algo parecido al hándbol, si se va afuera, como reiniciamos, con la mano, vamos a poner un límite de lanzamiento. Mientras Elías y Cabrera eligen, yo voy armando la cancha.</p> <p>Al terminar de armar los grupos un equipo se junto en su arco para hablar de cómo van a jugar y el otro está haciendo pases con la pelota.</p> <p>Bien vamos a tratar de jugar a algo parecido al hándbol, bueno empezamos, vamos a jugar dos tiempos de 10'.</p> <p>Saca este equipo (profesor la picó y la agarró), (Ariel vos no jugas por portación de mano de manteca), dale vamos, hablamos menos y jugamos más, gol, muy bien, dale vamos, saquen del medio. Dale miren a los compañeros, gol, 1 a 1, vamos sacamos del medio (Erik que ataje otro me van a cagar a goles), gol 2 a 1 (te dije que me van a cagar a goles), (bien equipo, defensa, defensa). Chicos no traten de picar la pelota, hay que pases a los compañeros, la cancha está muy desapareja (tranquilo Luis), lateral, bien, dale. Si fue pie, tienen que cobrar, rápido no pueden tardar tanto tiempo, vamos arquero, (mira a donde me la tiras), (pareces Orión), Elías porque la boca sucia (no la tengo sucia), dale hacemos pases, bien Luis muy bien. Dominen la pelota, parece que la llevan en el aire, chicos a la pelota no se le pega, se agarra, busquen a un compañero para hacer el pase, no la piquen tanto, dale no importa a defender, (vamos defensa muchachos). Fuerza, lateral. Bien arquero, saque de arco, el pase que sea al pecho del compañero, donde la tiramos, (de cualquier lado vale el gol). Se fue, es para este equipo, vamos dale, defensa, (mira que pase, papá), chicos hay que buscar al compañero mejor posicionado para pasarle la pelota, dale vamos. (Tata pasala, estoy solo), gol 3 a 1, no le pequen como al vóley, gol 4 a 1. Vamos que se puede levantar, saca del medio. Elías cuando sacan no puedes estar de ese lado, tenés que estar en tu campo. Dale no demores. (Dale parasito, vamos arquero), (ese es un arquero).</p> <p>No la cacheteo a la pelota, porque corremos el riesgo de lastimarme un dedo. Con las dos manos no, el lanzamiento es más despacio, gol 4 a 2. Sacamos del medio, bien el vocabulario. Seguro los pases. No vale, estaba adentro del área, vamos con los pases. Bien aquel equipo la defensa. Si hago un pase largo de globo seguro que me la van a interceptar, vamos que sean cortos y a las manos del compañero. Bien arquero, fíjense donde están los compañeros, (Luis, mostrate más), chicos el pase con una mano tiene más fuerza. Gol 5 a 2. Bien Vidal, vamos que falta todavía, (pasala Medrano), gol 5 a 3.</p> <p>Si seguimos así jugamos 5' más y después hacemos fútbol, aquel equipo empieza perdiendo 2 a 0. (Se me patino guacho), (alguien que la agarre, dale). Bien, ahí buscando al jugador que queda solo. Gol 5 a 4, (no se quejen y marquen). Saque del medio, lateral. Muy bien el arquero, ataja bien. Gol 5 a 5. Falta 1' 30", vamos dale, levanten las manos cuando marcan. Alto vengan 5 a</p>	<p>medio evitando que tiren el cono. El tercer grupo hicieron un triángulo uno está en el medio y el resto se hacen pases, un ole, los pasen lo hacen con una mano.</p> <p>El profesor saca conos de una bolsa y dos sogas y delimita las áreas para el lanzamiento, la cancha tiene aproximadamente 20 por 40 metros.</p> <p>El juego de hándbol comenzó siendo muy desordenado, no se respetaron las marcas, todos iban detrás de la pelota y los pases no se hacían a los compañeros, sino se sacaban rápido la pelota de encima y la tiraban a cualquier lado, con el paso del tiempo eso los</p>
---	---

<p>5. Escuchen mientras descansamos un ratito, lo que vamos a hacer, van a poner un jugador defensor que no puede pasar la mitad de la cancha y un delantero que no puede bajar de la mitad de la cancha. Castillo guarda la sogá y la pelota de hándbol en el bolso.</p> <p>Vamos a hacer el lateral con el pie, jugamos 10'. Las infracciones las cobran ustedes.</p> <p>Vamos muchachos quedan 5', no, con el pie es el lateral, gol 1 a 0.</p> <p>Bueno, alto ustedes juntan aquellos conitos y ustedes aquellos.</p> <p>Ahora vamos a hacer un trabajo de elongación de cuádriceps, gemelos y posteriores lo pueden hacer sentados, repiten tres veces con cada pierna y mantienen 10".</p> <p>Jugaron muy bien, chicos, vamos elonguen bien, dale vamos, chicos escuchen una cosa antes de retirarse, bueno quiero decirle algo que es importante, vamos escuchen para aquellos chicos están legando muy tarde no pueden aparecer acá solos, tenemos que ajustar eso, si llego tarde una vez puede pasar, pero hay algunos que siempre llegan tarde, de la escuela estoy esperando 10', tienen margen para llegar tarde, alguna pregunta en relación a lo que hicimos hoy. No está todo claro.</p> <p>Aquellos alumnos que se van de campamento que la pasen lindo.</p> <p>Bueno van agarrando sus cosas y vamos hacia la escuela todos juntos. Los alumnos van todos juntos hacia la escuela charlando de lo que habían hecho durante la clase, al llegar a la escuela el profesor despide a los alumnos hasta la próxima clase, siendo las 9.41.</p>	<p>empezaron a corregir y los pases empezaron a hacerse entre compañeros.</p> <p>El espacio se redujo a 35 por 20 metros aproximadamente.</p> <p>En el fútbol los pases son imprecisos, la pelota fluctúa de un campo a otro, comienza a ser desordenado como el juego anterior.</p>
--	--



## Sobre los autores

### **Lorena Irene Berdula**

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

### **Mirian Lilian Burga.**

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

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

### **Ezequiel Pablo Camblor**

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

### **Guillermo Raúl Celentano**

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

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

### **Fabián De Marziani.**

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

### **José Antonio Fotia**

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

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

### **Jorge Fridman.**

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

### **Marcelo Husson**

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

### **Pablo Kopelovich.**

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

### **Alejo Levoratti.**

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

### **Marco Maiori.**

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

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

### **Osvaldo Omar Ron**

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

### **Daniel Zambaglione**

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

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

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

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

ISBN 978-950-34-1248-0

**DMF**

*Diálogos en Educación Física*

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