

...que estamos hablando, en tanto lúdicas, gímnicas y deportivas
educación física, explican de mejor modo lo que pensamos y hacemos. El juego,
...ellas son recortes de ellas y, a la inversa, estas prácticas se recortan ta
...claramente las primeras son más amplias y nos ex

ESCRITURAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: NARRATIVAS TUTELADAS Y EMANCIPACIÓN

...los elementos caracterizadores propios
...la centralidad que ellos tienen en su c
...importancia de las dos caracter

...de los marcadores y voicartos al tipo de registro
...considerado. En el hecho de delegar la evaluación, aparecen también las subjetividades, las particularidades q
...le los estudiantes le dan a la propuesta educativa y que se plasma en sus trayectorias de aprendizaje. Estas
...

...discrepancia respecto de lo que disfrutaron / sienten / percib

Osvaldo Ron, Marisa Fernández y Mariano Chiappe
Coordinadores

Mónica Palacio, Inés Alder, José Luis Ibáñez Manquilef, Federico Pizzorno,
Leonardo Mársico, Jacqueline Aros

...abrimos que, en las clases de educación física escolares, han hab
...trasladamos a los espacios de
...la actividad con la, o n

ESCRITURAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: NARRATIVAS TUTELADAS Y EMANCIPACIÓN

**Oswaldo Ron - Marisa Fernández
Mariano Chiappe
Coordinadores**

**Mónica Palacio - Inés Alder
José Luis Ibáñez Manquilef - Federico Pizzorno
Leonardo Mársico - Jacqueline Aros**



EDUCO
Editorial de la Universidad Nacional del
Comahue Neuquén - 2023

Diseño de tapa y contratapa: Sol Bianchi

Diseño y maquetación general: Eduardo López

Este libro se diseñó con una suscripción Office 365 y con una suscripción de Adobe Creative Cloud a través del programa Adobe InDesign.

Escrituras en educación física: narrativas tuteladas y emancipación / Mónica

Palacio ... [et al.]; coordinación general de Osvaldo Ron; Marisa Fernández;

Mariano Chiappe; prólogo de Alejo Levoratti. - 1a ed. - Neuquén: EDUCO -

Universidad Nacional del Comahue. Editorial Universitaria del Comahue, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-604-631-2

1. Educación Física. 2. Narrativa. 3. Deportes. I. Palacio, Mónica. II. Ron, Osvaldo, coord. III. Fernández, Marisa, coord. IV. Chiappe, Mariano, coord. V. Levoratti, Alejo, prolog.
CDD 796.071

Impreso en Argentina

© 2023 – **EDUCO** – Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén - Argentina Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin el permiso de **EDUCO**.

Agradecemos

a los y las colegas, autores y autoras, por sus valiosos y comprometidos aportes que han contribuido a la concreción de esta narrativa colectiva que refleja la diversidad de escenas, prácticas y experiencias transitadas en la educación física.

al Centro Regional Universitario de la Universidad Nacional del Comahue por la posibilidad de generar instancias de formación de posgrado.

a Tato López por su preciado y arduo trabajo de edición y por las incansables gestiones para la publicación.

ÍNDICE

<u>Prólogo</u>	7
-----------------------	----------

Dr. Alejo Levoratti

<u>Introducción</u>	13
----------------------------	-----------

Osvaldo Ron y Marisa Fernández

<u>1- Educación Física: particularidades, lógicas y prácticas...De las tutelas a la emancipación</u>	17
---	-----------

Osvaldo Ron

<u>2- Haciendo un poco de historia</u>	47
---	-----------

Marisa Fernández y Mariano Chiappe

<u>3- Piedra libre para: La educación física en clases de escalada en muros indoor</u>	65
---	-----------

Mónica Patricia Palacio e Inés Alder

<u>4- Ensayo: Los trabajadores de la Obra del Dique Ballester y su participación en la creación del Club Obrero Dique en la localidad de Barda del Medio</u>	
---	--

José Luis Ibáñez Manquilef	91
----------------------------	-----------

<u>5- Tras la "app" perdida... Jugar los saberes de la educación física en la formación docente. El desafío de construir otros sentidos</u>	99
--	-----------

Federico Pizzorno

6- Profe, ¿Por qué tengo esta nota? Reflexiones a partir de pensar la evaluación en las clases de educación física **117**

Leonardo Mársico y Mariano Chiappe

7- La relevancia de la educación física en el nivel secundario. ¿Posibles causas que la ponen en duda? Diálogos, actoras, actores y primeras conclusiones provisionales **161**

Jacqueline María Sabrina Aros

Palabras de cierre **183**

Osvaldo Ron, Marisa Fernández y Mariano Chiappe

Dr. Alejo LEVORATTI

El libro “Escrituras en Educación Física: narrativas tuteladas y emancipación” coordinado por Osvaldo Ron, Marisa Fernández y Mariano Chiappe que tengo el gusto de prologar constituye un aporte original y situado que nos invita a partir de la producción de narrativas a pensar y reescribir las prácticas de la educación física en múltiples realidades de la Argentina actual. Como veremos a lo largo de los capítulos, los autores recuperando diferentes casos -situados en la provincia de Rio Negro- pondrán sobre la mesa un grupo de tópicos relevantes que interpelarán a los actores de la educación física, invitándonos a abrir nuevas agendas de reflexión y de crítica.

En los últimos treinta años la Educación Física en la Argentina viene siendo objeto de una paulatina consolidación institucional. Se produjeron intensos debates sobre las matrices teóricas en las cuales se sustentarraigándose los enfoques de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación-, además afianzó su incorporación dentro del sistema educativo ampliándose a los diferentes niveles, se incrementaron las instituciones de formación de profesores y profesoras, surgieron carreras de complementación curricular -ciclos de licenciatura- y de postgrado, se estructuraron instancias de encuentro y debates de sus actores -congresos y publicaciones periódicas-, se comenzó a desarrollar investigaciones dentro del sistema científico, por nombrar a algunas de ellas. Es decir que estamos frente a una disciplina dinámica, activa, que se encuentra en un permanente proceso de rescritura, pero también, ante la necesidad de reafirmar y explicitar su legitimidad. Este libro es en parte posible por los acontecimientos que se vienen describiendo, aunque no podemos considerarlo solamente como un reflejo de ello, sino que también

alimenta estas problematizaciones trayendo debates conceptuales y casuísticas que permiten comprender un poco más los matices y pliegues que constituyen a "las Educaciones Físicas".

Afianzando esa idea, como plantean sus compiladores, este volumen surge de un curso de postgrado, en una de las instituciones universitarias que dicta la carrera y sus autores, en tanto docentes-investigadores, analizan diversas cuestiones que hacen a la educación física y sus interacciones con otros espacios sociales.

El lector, con el correr de los capítulos se va a encontrar con intensos debates conceptuales y casos empíricos que abren discusiones entre ellas: la construcción del "campo de la educación física" atendiendo a sus particularidades, prácticas y lógicas, la incorporación de la educación física en la universidad, los modos de reconstrucción de los prácticas deportivas, gímnicas y lúdicas en la educación física y sus enseñanzas en diversos espacios sociales, la configuración de las instituciones deportivas, las modalidades de evaluación y, por último, la construcción de la "orientación" en el nivel medio de la educación en Río Negro.

Oswaldo Ron, abre el libro con un capítulo titulado "Educación Física: particularidades, lógicas y prácticas...De las tutelas a la emancipación" partiendo de una interpretación de la educación física desde las ciencias sociales, realiza una incisiva crítica a aquellas lecturas disciplinares que no problematizan las particularidades del área en la producción de conocimiento, entendiendo el autor que recuperan conceptos de otros campos y los transpolan linealmente. Ron repara en tres términos - particularidades, prácticas y lógicas- para pensar este campo. Sumado a ello, explicita indicios para pensar las lógicas lúdicas, gímnicas y deportivas en la educación física, considerando sus autonomías y heteronomías en relación a otros espacios sociales.

Marisa Fernández y Mariano Chiappe recapitulan la his-

toria de las prácticas de investigación en educación física en la Universidad Nacional del Comahue, reconociendo los vínculos interinstitucionales y la construcción de las agendas temáticas. Estas prácticas exigieron el aprendizaje de nuevas lógicas, como así también interacciones con otras disciplinas. También en clave historiográfica encontramos el trabajo José Luis Ibáñez Manquilef, quien al indagar en la creación del “Club Obrero Dique” presenta los cambios que lo fueron gestando, donde los trabajadores tomaron mayor protagonismo. Esta dimensión nos invita a continuar indagando en las racionalidades que se propusieron sobre las prácticas deportivas en estos espacios.

En el trabajo “Piedra libre para: la educación física en clases de escalada en muros indoor” de Mónica Patricia Palacio e Inés Alder buscan los indicios de la educación física en la escalada de muros indoor. Para ello, presentan algunas experiencias que se dieron en el ámbito escolar, comparando las prácticas y sus lógicas con otros espacios de aprendizaje donde de acuerdo al modo de organización de los grupos, a partir de criterios etarios, se privilegia lo lúdico, lo gímico o lo deportivo. Ante ello, explicitan como en su enseñanza escolar se propone un trabajo a partir de la “diversidad, la heterogeneidad”.

Federico Pizzorno, pone la mirada en la formación docente y los modos de aproximarse al juego y al jugar por parte de los estudiantes. Partiendo del diagnóstico de que los estudiantes consideran al juego como una herramienta asimilable a una tecnología escolar. El autor ensaya una propuesta de enseñanza donde el jugar y su aprendizaje se coloque en el centro del proceso pedagógico de los futuros docentes.

En el capítulo titulado “Profe, ¿por qué tengo esta nota? Reflexiones a partir de pensar la evaluación en las clases de Educación Física” Leonardo Daniel Mársico y Mariano Chiappe se adentran en las modalidades de

construcción de los criterios de evaluación dentro de la educación física. Este rastreo los lleva a pensar cuáles podrían ser las particularidades que deberían ser evaluadas en la disciplina y a proponer en términos más integrales una posible línea de acción en la materia. Esta cuestión tiene como trasfondo una reflexión profunda, cuáles son las “particularidades” de la educación física en el ámbito escolar.

Jacqueline María Sabrina Aros recupera las voces de docentes y estudiantes sobre la educación física en el nivel secundario. Reconociendo el crecimiento disciplinar a partir de la construcción de una modalidad específica dentro del sistema educativo, la autora evidencia la falta de legitimidad que tiene la disciplina entre directivos, docentes y estudiantes, mirada que está presente en los profesores de educación física que se desempeñan en el nivel.

Una lectura posible del libro en su conjunto nos lleva a proponer dos ejes, que claramente no son los únicos posibles. El primero hace referencia a los procesos de apropiación y resignificación que realizan los profesores de educación física sobre las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas en los distintos contextos en los cuales participan. Los capítulos dejan en evidencia cómo en las prácticas de enseñanza los actores de la educación física las reconfiguran y construyen sentidos con cierto grado de autonomía a otros espacios sociales. Avanzando en la interpretación se podría plantear que los profesores de educación física producen una construcción singular de las prácticas sociales que transmiten, con cierto grado de autonomía de los contextos en los cuales trabajan, dimensión que nos lleva a pensar en las particularidades. Esto último sin desatender que estas producciones se dan en diálogo a otros espacios sociales que también disputan y forjan a los profesores. En segundo lugar, a lo largo de la obra se invita a la reflexión sobre la construcción de la legitimidad

disciplinar tanto en el ámbito escolar como en otros espacios. Como se dijo al inicio, en la medida que se fue abriendo a nuevas prácticas la educación física, viene ganando densidad analítica. Ahora bien, los capítulos expresan que todavía en las representaciones sociales e imaginarios presentes en el ámbito escolar resisten las narrativas “tradicionales” de la educación física. Sin echar culpas, entiendo que sería importante pensar: ¿Cómo promover prácticas que permiten internalizar estos abordajes de las ciencias sociales? ¿Cómo los profesores de educación física participamos de los debates públicos evidenciando las “particularidades” de la disciplina? ¿Cuáles son las narrativas que proponen los profesores de educación física sobre las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas en proyectos interdisciplinarios? Inquietudes que no son nada nuevas, pero continúan vigentes.

Por lo planteado, el libro es un aporte original al campo de la educación física que seguramente abrirá fructíferas y densas discusiones. Se invita al lector a transitar por sus páginas y pensar otras narrativas posibles.

Alejo Levoratti
Noviembre de 2022

Introducción

Osvaldo RON y Marisa FERNÁNDEZ

Este libro surge a partir de la realización de un curso de posgrado llevado a cabo en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, a cargo del Dr. Osvaldo Ron¹, denominado “Educación Física, deportes e investigación: campo, instituciones y actores”, en el que se abordaron temas y problemas específicos y de actualidad relativos a prácticas particulares y significativas.

¿Por qué un seminario de posgrado en Educación Física? Las propuestas de formación de posgrado resultan complementarias a la de grado y propician la profundización y actualización de conocimientos. Pensarlas en el espacio de la universidad pública nacional implica y requiere la construcción de escenas formativas que generen condiciones materiales y simbólicas propiciadoras de la democratización de la producción y circulación del conocimiento. Pensarlas en la especificidad de la Educación Física implica recuperar el campo desde sus particularidades, así como sus interrelaciones y lazos posibles con las prácticas de investigación y por consiguiente de producción.

Por cierto, en estas últimas décadas la Educación Física, en términos generales, ha logrado avances significativos tanto en lo referido al tratamiento y la comprensión de sus problemas en cuanto a la revisión de sus prácticas, en sus más diversas manifestaciones y estados. Del mismo modo, su tránsito por este desenvolvimiento ha significado un avance también en lo relacionado con

1 Docente e investigador del Dto. Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

la producción de conocimientos propios. Así, ha podido responder, al menos en parte, a las demandas generadas por los actores y las actoras que en ella intervienen como también a las surgidas desde las instituciones educativas escolares con las que se encuentra enlazada, a la vez en sus relaciones con otros campos y disciplinas escolares y académicas.

Desde esta perspectiva, el curso introdujo temas y problemas tradicionales del campo de la educación física en general y la educación física escolar que, analizados desde otras perspectivas, ofrecen alternativas para pensar intervenciones más pertinentes y eficaces respecto a las demandas actuales y, como extensión de ello, para pensar la enseñanza de la Educación Física en general y del deporte en particular como formas vinculadas.

El libro reúne trabajos elaborados inicialmente para la finalización del seminario mencionado en virtud de su acreditación y posteriormente reelaborados para esta publicación. Las producciones compartidas aquí muestran formatos y estilos narrativos variados, aportando no solo desde la perspectiva de análisis y formulación sino también desde la riqueza que brindan diferencias propias de estilos académicos, profesionales y personales. Algunos de los textos son de producción individual y otros escritos de forma colectiva, en todos se recuperan experiencias y prácticas, centrados en un problema o tema de indagación que muestran alternativas de búsqueda y significación para profundizar y enriquecer las intervenciones vinculadas a nuevas demandas actuales. De este modo, las prácticas se tornan formas y problemas de investigación y posibilitan la producción de saberes, identificando homogeneidades, diversidades y particularidades del campo, así como acuerdos y disensos.

Las ideas compartidas en cada trabajo se encuentran

atravesadas por un contexto institucional, se sitúan en un territorio, reflejan procesos reflexivos de experiencias y búsquedas, denotan posiciones creativas. A la vez, se tensan aportes y posiciones conceptuales con dimensiones de la práctica intentando significar desde sentidos que integran y re-vinculan los discursos y las prácticas, buscando distancia de planteamientos dicotómicos y aplicacionistas.

Cada capítulo expresa una síntesis de opciones, perspectivas, fundamentaciones y argumentaciones que por momentos dialogan entre sí y en ocasiones generan tensiones que obligan a reflexionar y presentar nuevas categorías conceptuales.

Si bien los relatos son provisorios, dando cuenta de la dinámica del campo y su variabilidad, rescatan hechos significativos, ponen en valor, explican, describen y generan conocimiento aportando a la identidad de las prácticas de la Educación Física. Recuperan voces, decires, haceres significativos de y en la educación física, visibilizan la propia práctica y la distinguen de otras.

En cada texto, preocupaciones, interrogantes y certezas guían diversas reflexiones para pensarse en el campo, en un intento de reescribir la educación física desde el propio campo desde la recuperación de sus prácticas. Así, se resignifican los sentidos y significados de esas prácticas, se identifican sus puntos de encuentro a partir de sus lógicas, se reconocen los saberes que circulan en ellas y le otorgan significación.

En definitiva, se trabaja en la elaboración de nuevas formas de escritura, para dar forma a una narrativa propia del campo, identificando conocimientos y saberes distintivos.

Esperamos provocar y sostener una lectura atenta de los

relatos propiciando el armado de itinerarios propios en el transcurrir de los textos.

En tanto las prácticas nos interpelan, nos convocan, nos conmueven, nos identifican... intentamos reconocer, transitar, comprender y producir el propio campo... de eso se trata.

1-Educación Física: particularidades, lógicas y prácticas...

De las tutelas a la emancipación

Osvaldo RON

A modo de presentación, los debates que aquí se desarrollan son formulaciones propias, propias del campo de la educación física. A la vez, corresponde destacar que esta producción es una elaboración en proceso y en tanto tal supone determinantes e imprecisiones, implica esbozos y a la vez descripciones acabadas, plantea nuevas revisiones y sostiene apegos a tradiciones, presenta reflexiones y sintetiza intervenciones logradas. Hay en este texto elaboraciones posibles que buscan tensionar o provocar a la educación física en sus entrañas de justificación. La incomodidad es una posibilidad lograda, las contradicciones también. Si de prácticas hablamos difícilmente esto no se haga presente, ocultarlo sería un error que restaría valor al proceso y a las respuestas o explicaciones que se ofrecen. Otra cuestión a señalar es que, esta producción reconoce a la educación física como un producto de la sociedad y por lo tanto nutrida de todo lo que ello implica.

Acercarse a este texto con posibilidades de comprenderlo en toda su extensión requiere de conocer las prácticas, supone haber practicado la educación física, implica haber transitado sus aciertos y desaciertos, y sobre todo haber experimentado los sentidos y los sin sentidos que la educación física argentina contiene y desarrolla, también supone haber transitado la satisfacción de saber y conocer sobre el jugar, de movimientos habituales y extraños, de experimentar técnicas con utilidades sorprendentes pero también otras innecesarias, de disfrutar de uno mismo y de los otros, de poder expresar lo que se siente, de esperar esos momentos como espacios y for-

mas específicas y diferentes a otras que permiten ser y saberse en y con ellas. Si esto se ha vivido el texto será apropiado en profundidad.

Interesa presentar los términos de este titulado porque desde ellos la educación física puede ser pensada y explicada de forma diferente a la habitual. Es evidente que sus particularidades le permiten vincularse y diferenciarse de otros conocimientos. Es evidente que hay allí fortaleza y distinción. No caben dudas de que el deporte, la gimnasia y el juego, así como las prácticas deportivas, las prácticas gímnicas y las prácticas lúdicas pueden prescindir de ella, sin por ello desvanecerse ni palidecer. Efectivamente esas formas prácticas tienen vida propia, son autónomas, aunque también es evidente que las significaciones que logran en la educación física dan lugar a constituciones diferentes, y las obtienen de maneras diferentes. Así también logran otros sentidos socialmente buscados; si así no fuera dejarían de ser prácticas sociales, dejarían de ser eso que nuestra sociedad y nuestra cultura nominan.

Del mismo modo, referir a lógicas cobra importancia en tanto la lógica es aquello que sobre todo da coherencia y validez. Al igual que en toda práctica, en la educación física conviven las contradicciones y la coherencia. No obstante, las significaciones de validez y coherencia de sus formas prácticas -discursivas y no discursivas- han construido significaciones particulares de múltiples sentidos que han dado lugar a formas prácticas muy variadas, en ocasiones concurrentes y en otras diferenciadas. Las lógicas se construyen, las lógicas se despliegan, las lógicas pueden mutar, las lógicas son inherentes a las prácticas, de allí el sentido de reconocerlas y distinguirlas sin fragmentarlas, sin seccionarlas, sin dividirlas en partes. Una lógica interpretada desde su fragmentación, división, sección, escindida sólo produce saberes y conocimientos fragmentarios, escindidos, parciales y por lo tanto equivocados. Bien vale pensar en términos ló-

gicos y bucear las lógicas que explican y justifican las prácticas, las muy diversas prácticas del campo. De algún modo decir que la educación física es una práctica pedagógica es resultado de un tipo de pensamiento fraccionado, incompleto, parcial puesto que el campo es más amplio y extenso y ello es evidente en las múltiples intervenciones que la educación física ha construido por fuera del orden pedagógico, sin por ello negarlo o expulsarlo. La educación física efectivamente se ha constituido con base en la pedagogía, apoyada en la pedagogía, pero no es solo eso, nuestras prácticas así lo muestran. La educación física no es menos educación física si sus prácticas no cobran sentido pedagógico.

Las prácticas, de eso estamos hablando, en tanto lúdicas, gímnicas y deportivas como interés explícito de la educación física, explican de mejor modo lo que pensamos y hacemos. El juego, la gimnasia y el deporte forman parte de ellas, son recortes de ellas y, a la inversa, estas prácticas se recortan también a partir de ellos. Sin dudas, en la educación física, claramente las primeras son más amplias y nos expresan de modo más concreto y completo, aun cuando buena parte de la legitimación de la disciplina ha sido por ellos, en particular la educación física escolar. No obstante, estas particularidades, la educación física desarrollada en contextos no escolares -aun cuando no reviste del formato o la contextualización escolar- también recurre al juego, la gimnasia y el deporte para sostenerse y justificarse, para practicarse y proponerse. Así de complejo, así de diverso, sin posibilidad de pensarse (o ser pensada) de forma inequívoca, rígidamente constituida o fundada en términos absolutos. No hay axioma que la explique, no hay matemática que la regule. Es interesante un diálogo fluido entre y con ellas y ellos, diálogo posible desde la educación física, diálogo que puede desarrollarse integrando o complementándolo desde otras perspectivas y dimensiones como las culturales, las artísticas, las productivas y tam-

bién desde las educativas. Poner en relación argumental y de tensión al juego, la gimnasia y el deporte con las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas permite una mejor y más precisa formulación pensándolas tanto como categorías como conceptos. Esa relación, ese ejercicio puede aportar nuevos debates y nuevas lógicas discursivas y prácticas. Interesante proceso para desarrollar pues los conceptos, y también las dimensiones conceptuales, requieren de ajustes y configuraciones que les permitan perdurar como cosa posible. Hoy estas prácticas requieren de mayor descripción, de mayor desarrollo como configuraciones aun siendo innegable que a la educación física no le resultan extrañas, no le resultan distantes, no le son ajenas. ¿Puede la educación física asumir estos debates? ¿Estas categorías ofrecen otras alternativas explicativas o solo aportan a un esquema narrativo inconducente? ¿Es lícito debatir con otros campos cuando el propio campo no encuentra, no reconoce sus formas?

La educación física, al igual que todo campo de conocimientos, se encuentra en relación con otros campos, en ocasiones de forma esperada, en otras oportunidades sobrellevando relaciones y tensiones que, aun cuando no fueran esperadas o consecuentes con su desarrollo, implican o generan formas y vinculaciones reproductivas y productivas a la vez. Los abordajes tradicionales suelen no reconocer estas formas e incluso incomodarse desde sus posiciones y discursos frente a porosidades o filtraciones de este tipo -basta un recorrido rápido y general en las producciones del campo para visibilizar esto-. Obviamente, como sucede en todo campo de conocimientos en sus márgenes circulan producciones y/o discursos que suelen validar estas porosidades (Ron 2003; 2021), inclusive sin reconocerse o requerir de cierta auto-denominación recurrente de críticos o reflexivos.

Como podrán observar, los materiales logrados por los autores que nos acompañan, dan cuenta de una produc-

ción distintiva y propia, que resulta de un incipiente proceso de transformación de la educación física argentina iniciado hacia finales del siglo XX, consolidado desde los inicios del siglo XXI. Felizmente, se ha asumido la necesidad de recuperar las propias prácticas como parte de las formas productivas posibles del campo, ahora reconociendo en ellas sus potencialidades, las necesidades de significación genuina, las legítimas búsquedas de saberes y conocimientos propios como también las contradicciones y carencias de conceptualización. No obstante ello, sigue siendo una dificultad entender, interpretar o considerar a las prácticas como aquellas centradas en supuestos corporales o focalizados en el movimiento, reduccionismos positivistas que condicionan los saberes y que direccionan a esas prácticas en un sentido tradicionalista que contradice y/o confina, enclaustra los desenvolvimientos y el desarrollo de esas prácticas. En estos sentidos vale la pena preguntarnos ¿La escritura puede ser entendida como una práctica en la educación física? Si así fuera ¿Tiene o muestra algún grado o tipo de especificidad? ¿Qué significado tiene para el campo pensar la reflexión y la producción de ideas como prácticas? ¿La escritura, la reflexión y la producción de ideas son prácticas corporales? ¿Tiene sentido valernos de la expresión práctica corporal? ¿Tiene vigencia la idea de prácticas corporales y motrices tan representativa de la década de los noventa?

Los debates, las reflexiones, los análisis posibles no se agotan en las relaciones y producciones que aquí se describen, pues simplemente éstas intentan presentar perspectivas y preocupaciones de actoras y actores que encuentran en este marco posibilidades de resignificación y abordaje desde una de las innumerables alternativas de intercambios y producción. En décadas anteriores estos marcos de debate y producción eran una carencia significativa para el campo de la educación física, asentada en la oralidad como práctica distintiva y en las tuteladas

que ofrecían -y hoy mismo suelen ofrecer- discursos de disciplinas tradicionales ya consolidadas y reconocidas socialmente como científicamente desarrolladas, generando así formas de sostén conceptual y técnico. A su vez, por extensión, dando formas de cuidado que la tensionan y comprometen.

Nuestra producción, la producción que compartimos aquí, es en un sentido pleno un avance real pues su punto de partida da cuenta de una perspectiva original y necesaria. Pensar a la educación física como campo de conocimientos sin desconocer su carácter disciplinar educativo es en sí mismo una potencia. De ese modo, surgen y se promueven nuevas formas de análisis, y con ellas nuevas formas de conceptualización y producción. Más aún cuando estos análisis, conceptualizaciones y producciones se dan en conjunción con modos de relación diferenciados a partir de pensar al deporte, a la gimnasia y al juego en su doble desenvolvimiento, esto es, como campos autónomos y como subcampos de la educación física. Nuevamente, la formulación propuesta no agota las posibilidades de entendimiento, permite nuevas perspectivas y, a la vez, ofrece otras alternativas de construcción y significación. Así los saberes y conocimientos adquieren otras potencialidades, permiten otras posibilidades de reflexión y problematización, sin dudas formadoras de saberes y de conocimientos enriquecidos. Además de la indudable legitimidad de problematización pedagógica -extensamente desarrollada en la educación física argentina, inclusive en los casos en que no se piensan ni abordan problemas de la educación física escolar-, es evidente que los tratamientos y problematizaciones o relaciones enlazadas con dimensiones políticas, económicas, artísticas, lingüísticas, culturales son necesarios y cada día más inmediatos. La producción que compartimos muestra algunas de estas posibles direcciones de relación como algo que permanece de modo latente que señala necesidad de desarrollo. Las prácticas eviden-

cian carencias tanto en sus posibilidades de tratamiento como en las problematizaciones que no se emprenden. Las tutelas tienen estas cosas, brindan sostén y anudan orfandad.

En un sentido general, la opción de inmersión en el campo de las ciencias sociales nos ha dado la posibilidad de reconocer nuevos enfoques, indagar otros problemas, vincular la educación física con corrientes de pensamiento que reconocen porosidad y que habilitan miradas diversas y plurales. Sin embargo, esta opción no puede dejar de reconocer la necesaria vinculación con las ciencias exactas y naturales, que deben enriquecerla, siendo un desafío integrarlas y potenciarlas. Flaco aporte haríamos a nuestro desarrollo si estos pasos nos sitúan nuevamente en un formato de opción binaria. Las perspectivas binarias que han acompañado a la educación sólo ofrecieron análisis, reflexiones, miradas y críticas fragmentarias, parciales y opuestas y por lo tanto produjeron desarrollos fragmentarios, parciales y de oposición. Si bien las prácticas -orales, gestuales, posturales, educativas, evaluativas...- muestran cambios, estos cambios no implican transformaciones medulares que den cuenta de nuevas perspectivas, reproducen modelos distorsionados y confusos, formas hegemónicas encubiertas en términos como: "perspectiva crítica", "prácticas sociales" o "educación del cuerpo". En este principio de siglo podemos decir que estas formas son en sí más adecuaciones discursivas a los usos o modas de momento y que es el reflejo cuidado de una supuesta educación física crítica argentina -en tanto parece serlo solo porque se auto nombra de esa forma y no por sus desarrollos- elabora una denominación seductora o destellante para suplir cierta incapacidad de abordaje de tensiones o necesidades no cubiertas o vistas de modo binario. No obstante, es cierto que esos cambios implican también parte de la dinámica propia de los campos y como tal es constituyente de ellos por lo que sus aportes, recuperados críticamen-

te, bien pueden significar y dar lugar a evoluciones y transformaciones positivas.

Por otra parte, pensar a la educación física en perspectiva de campo permite introducir la discusión y los debates en temas como leyes, principios y rasgos que presenta, cuestiones que ciertamente la educación física argentina no ha analizado como así tampoco ha caracterizado. Por este sendero de reflexión es muy probable que prevalezcan análisis propios y se avizore un tipo de criticidad y de propositividad en los que cobren fuerzas nuevos desarrollos, como así también que particularidades distintivas del campo emerjan con significatividad y vigor sin que ello lleve a la educación física y a sus actoras y actores a desprenderse, omitir o desentenderse de sus tradiciones y contradicciones evidentes; más bien ello podría dar lugar a recuperarlas desde nuevos enfoques y perspectivas para ahondar en ellas y generar ideas y desarrollos que permitan explicar de modo más adecuado al campos y a sus prácticas.

Al decir leyes, principios y rasgos decimos aquello que la particulariza, aquello que la distingue, aquello que la identifica pudiendo ser exclusivo de ella o compartido con otros campos. Alejándonos así de la vieja idea de lo propio, de aquello que le pertenece, aquello que la delimita con claridad y precisión, a partir de un tipo de delimitación dificultosa -podríamos decir inverosímil- que tiende a ubicarla o que la presenta como estable, invariable, fijada a modos mecánicos y repetitivos. Ninguna probabilidad de que ello sea posible, no existe una educación física estática, inalterable. Por el contrario, la variabilidad es uno de sus rasgos o particularidades distintivas. Las prácticas que en ella suceden y producen le dan ese orden, ese carácter, esa distinción.

Antes de avanzar sobre este punto, interesante y fundamental para reconstruir nuevas perspectivas y explicaciones cercanas y propias de la educación física, es necesario señalar que no cuestionamos la educación física

educativa escolar –fuente indudable e inagotable de su desenvolvimiento conceptual y práctico–, menos aún su desarrollo y conquistas alcanzadas en el país en su casi siglo y medio de existencia bajo esa forma. Simplemente, apostamos a una educación física que, próxima a las ciencias sociales –sin renegar de sus provechosas, sólidas y vigorosas vinculaciones con las ciencias exactas y naturales largamente sostenidas y actualmente consolidadas–, pueda reconocerse en otras formas y dinámicas de actuación y producción. Es necesario que la educación física argentina sostenga y profundice sus debates en torno a su lugar en el campo educativo tanto como que observe y reconozca vínculos, enlaces y relaciones con otros saberes y campos y contextos e instituciones de intervención. La economía, la política, el arte, las normas jurídicas, la inteligencia artificial, industria de nuevos materiales, la robótica, cobran la misma importancia que aquel y, por ello, urge poner en cuestión los saberes y conocimientos del propio campo como también los que estos otros campos presentan. Ingresar a estos temas, ponerlos sobre la mesa, observar sus posibilidades de vinculación, particularizar vínculos existentes a atender es en sí una forma de resignificar la educación física, en tanto desborda la significación de disciplina escolar cristalizada en formas, saberes y conocimientos que hoy impiden distinguir sus producciones y su permanente transformación. Es una forma de interpretar y significar su orden social, su carácter de práctica. Sería un error decir que esa es una educación física distinta en tanto estas relaciones existen, en cambio sí se puede decir que es una educación física silenciada, oculta, desatendida, recostada en la tutela de un tipo de discurso tradicional, binario, positivista.

Las relaciones más destacadas y provechosas en la educación física hasta hoy son las que ha desplegado con la pedagogía y la fisiología. No obstante, casi sin ser reconocidas, se evidencian relaciones muy potentes con las

tecnologías y con la antropología que dan y darán curso a despliegues y desarrollos muy significativos. Pensemos por un momento en lo que implica no solo los celulares, las computadoras, los relojes o instrumentos de uso en el entrenamiento deportivo. Incluyamos a estos los múltiples avances tecnológicos que hoy permiten hablar de cuerpos cyborg. Si nos detenemos a conjugar el desarrollo de nuevos materiales -podemos incluir aquí los popularmente conocidos como "biónicos"- con la nanotecnología podemos observar aparatologías más eficientes y continuamente de menor tamaño -menos aparatosas-, por lo tanto, más armoniosas y con mejor aplicabilidad por su versatilidad, estética y funcionalidad. Sin dudas, el campo de las nuevas tecnologías y los nuevos materiales ofrecen múltiples dimensiones de integración o vinculación posibles. Robótica, inteligencia artificial, indumentaria inteligente, información en tiempo real, por mencionar algunas líneas de vinculación y reflexión necesarias que inciden e incidirán en las prácticas y los saberes...

Del mismo modo, otro campo con el cual la educación física comenzó a dialogar más regularmente es el campo de la política; aunque lamentablemente en su presentación desde nuestra disciplina es reducido al formato de "políticas públicas", cuando en realidad esa forma es solo una de las muy diversas formas en las que el campo de la política se desenvuelve y practica. Hay en este terreno mucho desarrollo posible y necesario que supone revisiones y construcciones que permitan reconocer aquello que existe y ha sido probado como aquello que debe construirse. Pensar las identidades, las sexualidades, las ciudadanías, las migraciones, los usos y las costumbres regionales desde la dimensión política ofrece a la educación física un tránsito potencialmente beneficioso, próximo a ella. Una educación física desplegada y reconocida en relación con órdenes políticos -o en dimensión política-, articuladores de la intervención, es sin dudas un

paso hacia adelante en tanto muchas de las tradiciones que la han legitimado desconocen esa cara constituyente. Una educación física pensada e integrada a la política es claramente un punto de significación necesario.

También podrían retomarse relaciones de campo con la economía y la producción, y en este sentido obviamente los complejos entramados de saberes relacionados con el trabajo como forma de desenvolvimiento social, donde hay confluencias no solo relacionadas con saberes y conocimientos de la educación física sino con otros saberes y conocimientos, que en este caso resultan de mayor especificidad, al igual que sucede en las relaciones presentadas en el anterior párrafo. He aquí múltiples desenvolvimientos potencialmente interesantes y productivos. Pensemos por un momento en las transformaciones que podemos observar en las prácticas deportivas a través de los cambios alcanzados con la producción y el acceso a nuevos materiales y, a la vez, el provecho de la economía a partir de las posibilidades de prueba de esos materiales en situaciones especiales que son presentadas como referenciales desde el alto rendimiento, la terapéutica, el esparcimiento y el turismo, la educación... La publicidad completa allí el cuadro de presentación necesario. A la vez, pensemos esta descripción desde otra perspectiva, pensemos a la inversa, es decir como las prácticas deportivas, lúdicas y gímnicas producen y requieren desarrollos de materiales para lograr acompañar sus avances o tendencias, innumerables casos muestran esos movimientos. Así como ciertos cambios en el tipo de materiales utilizados en los campos de prácticas y los de juego han modificado las prácticas gímnicas y las deportivas -campos de hockey, por ejemplo- también nuevos materiales elaborados con apoyo en las tecnologías y herramientas de producción han generado cambios significativos en prácticas como el ciclismo, el alpinismo, el turismo aventura por mencionar algunas transformaciones de peso. Todo ello enriqueciendo las prácticas y ha-

bilitando o multiplicando las posibilidades de participación. Sí exactamente, el número de participantes, y por lo tanto el número de potenciales consumidores, como variable económica y social.

No menos necesarias de considerar, por su significado e importancia, son las vinculaciones entre el campo de la educación física y el campo jurídico. Sí, las leyes, las normas, las pautas, los derechos y necesidades. Para nuestra región el cierre del siglo XX fue ciertamente traumático, mostró la necesidad de debatir, de colocar como problema el orden jurídico. La necesidad de debatir estuvo claramente atada a la de recuperar o visibilizar derechos. Aquí se hará referencia a dos de ellos, pero es claro que hay muchos derechos pendientes de abordar y sobre los que trabajar. Los derechos de la infancia y los derechos vinculados a identidad, género y sexualidades. Es claro que una educación física como la que postulamos se sostiene en ellos, en tanto las prácticas se nutren de ellos, los expresan y evidencian sin ocultamientos aun cuando las hegemonías del campo jueguen –pedimos permiso para usar el término– a ocultarlas. Como toda práctica, la educación física no puede negarlas, aunque no las conceptualice, aunque haya dejado hasta hoy su tratamiento temático y conceptual a otros campos. Es claro que desde ella pueden ser abordados, conceptualizados, narrados desde sus formas prácticas. Es claro que esta voz aportaría otros sentidos y significados y, por qué no, a la vez los mismos integrados a otros.

Podrían pensarse y expresarse vinculaciones evidentes con otros campos como los del arte, la filosofía, la estética, la comunicación, las emociones. Dejamos a ustedes el desarrollo de estos. Dejamos a ustedes la posibilidad de recuperar sus prácticas, sus experiencias, sus ideas y desde ellas decir. ¿Podemos construir conceptos que vinculen de forma inequívoca, o al menos con un mínimo margen de error, lo que nuestras prácticas presentan? ¿Es posible revisar las “teorías” en que nos basamos re-

visando cuánto de ello efectivamente se ajusta a lo que sucede en las prácticas? ¿De qué forma las relaciones con otros campos inciden en construcciones tradicionales existentes como las desarrolladas con la pedagogía? Retomando lo señalado anteriormente, sin dudas pensar en leyes, principios y rasgos podría ser un ejercicio habitual, pero en el campo de la educación física ello no ha sido parte de sus inquietudes, tampoco sus contradicciones han sido tan evidentes o evidenciables como para virar la perspectiva de justificación y retomar caminos y senderos ya recorridos, menos aún recuperar los surcos trazados como parte de sus elaboraciones. En este sentido bien vale detenerse aquí, al menos por un momento, para suspender esas tradiciones de justificación y procurar otras que sin desconocer las existentes las tensionen y ofrezcan otras formas de pensar al campo. Qué sería entonces una ley, y en este caso cómo pensar una ley en educación física... En términos generales, sin dudas una ley es una regla, norma o pauta que regula o dispone sobre algo, en este caso podríamos decir sobre relaciones y prácticas (sociales obviamente, siempre sociales, siempre corporales). Si aceptamos esta idea, una ley de la educación física sería la intervención, la intervención de forma general, en tanto ella es la que permite a la educación física ser y actuar respecto otras y otros. Ahora bien, podemos decir que toda intervención es educación física, sin dudas no, no toda intervención es o puede ser entendida como educación física, así como tampoco la educación física expresa la totalidad de formas posibles de intervención. Entonces cuál o cuáles, y esto permite presentar algunos recortes iniciales. Un riesgo es creer, o sostener, que la intervención establecida, inequívoca o configuradora es la de la enseñanza. Y el riesgo de sostener eso es que ello limita el campo condicionando fuertemente las intervenciones profesionales que hoy se construyen y desarrollan desde, con y en la educación física. Es evidente que la tradición escolar

relaciona y agrupa a actoras, actores y prácticas que la han caracterizado durante mucho tiempo. Sin embargo, lo que parece evidente no siempre lo es. Aquello que se presenta, o muestra como claramente visible, puede estar dando cuenta de una parte o un aspecto, o inclusive un momento, resultado de una mirada condicionada por un tipo de búsqueda y justificación que desarrolla tradiciones analíticas -y sus correspondientes narrativas- que al sesgar la mirada explican de manera sesgada. Al igual que en otras prácticas la educación física evidencia -hace visible u observable- solo parte de sus formas. Efectivamente, otras tradiciones como el positivismo, al cual la educación física ha suscrito -aun cuando discursivamente lo combata-, han reducido sus formas a aquello que se puede observar, constatar desde la observación. Aquello que se ve es, lo que no se ve no es. La educación física escolar puede verse y ello la hace incuestionable, cierta, innegable y con ella sus características y sus leyes. No obstante, el problema es que las intervenciones profesionales desbordan la enseñanza. La educación física se sostiene de intervenciones recreativas, vinculares, productivas, políticas entre tantas de las muchas formas de intervención que la caracterizan, y por lo tanto le dan forma. A pesar de que este razonamiento pueda generar incomodidad bien vale sostenerlo y profundizarlo revisando las propias prácticas de modo de buscar allí sentidos, veracidad, contradicciones, problemas, inquietudes y, por lo tanto, proseguir el curso y su dinámica de constitución.

Efectivamente el campo de la educación física es un espacio dinámico y su dinámica está inscrita y situada en un proceso que como tal implica avances, retrocesos, ciclos, amesetamientos, rupturas, ritmos, pausas, períodos, continuidades... Es un campo dinámico y en constitución. En este sentido se puede decir que, la educación física de hoy no es la misma que la de ayer y difícilmente será la misma en el mañana. Se señala esto por dos ra-

zones: por una parte, las dinámicas de campo son variables en el mismo campo y respecto a sus relaciones con otros campos de conocimiento -volveremos sobre esto luego- y, por otra parte, en tanto esta narrativa también es parte del proceso de construcción y significación al que se hace referencia, contiene imprecisiones, contradicciones, articulaciones y sentidos en elaboración, pueden variar o consolidarse. No pensemos esta narrativa como un orden cristalizado sino como narrativa explicativa en elaboración, como narrativa en proceso. Como toda narrativa con contradicciones que se deben transitar, despejar, ordenar para volver a narrar.

Otra ley fundamental en la educación física está vinculada a otra de sus formas de desenvolvimiento, concreción, acopio o acumulación histórica, concretamente el ejercicio o las ejercitaciones, sin ellas la educación física no es tal. De allí su intensa vinculación con las prácticas gímnicas, en ocasiones impregnada de tal forma que muchas de sus particularidades se trasladan como propiedad de una a otra cuando en realidad son constituyentes de ellas en tanto la segunda se integra a la primera. Efectivamente sin ejercicio, sin ejercitaciones no hay educación física, su presencia norma y regula a las intervenciones. Se integra a ellas, las especifica y a la vez es definida por ellas. No obstante, esto es solo un aspecto a señalar. Sobre este punto, otra cuestión principal a destacar es que los ejercicios o ejercitaciones, en tanto corporales -inevitablemente corporales- no se reducen a lo que esas narrativas positivistas tradicionales en la educación física, pretenden indicar. En otras palabras, no solo aquello que es observable -un tipo de observación-, verificable a la vista -un tipo de vista y de verificación-, no solo aquello que se ve y puede ser medido -movimientos, técnicas, cualidades...-, sino a otras formas de ver, observar, verificar, también aquello que puede ser visto o interpretado -sí interpretado- como ejercicios con emociones, reflexiones, decisiones y ejer-

cicios para emociones, reflexiones, vínculos, decisiones. En esta perspectiva no hay dudas respecto al con y el para pues son el qué y el en, lo constituyen y a la vez son constituyentes de. No se trata de mostrar su presencia pues están y conforman los ejercicios y las ejercitaciones. Se trata de, si se nos permite, darle cuerpo al campo. Estas particularidades no son las únicas ocultas o silenciadas en la educación física, existen muchas otras y, a su vez, otras también han podido salir de esos ocultamientos o silenciamientos prolongados. Pensemos por un momento en identidades, en sexualidades, en afectividades...Estuvieron ocultas o silenciadas aun cuando en la cotidianidad de las intervenciones daban forma a las mismas. La antropología, la política, los movimientos sociales hicieron lo suyo para que se evidenciaran -aún cuando eran evidentes (evidentemente ocultadas)- y allí la educación física dio muestras de algún reflejo, pero volveremos sobre esto luego.

Sin dudas, para la educación física es interesante reflexionar sobre el ejercicio y las ejercitaciones sea pensándolos desde órdenes gímnicos como desde formas lúdicas o deportivas. El ejercicio no es una forma exclusiva de las gimnasias o de las prácticas gímnicas, aunque cobra en ellas un sentido característico, significativo y específico. Es para las gimnasias y las prácticas gímnicas aquello que le da sentido organizador. En cambio, presente en formas lúdicas o deportivas cobra otros sentidos también particulares. Imaginemos ejercitar la emocionalidad o producir un ejercicio de una técnica deportiva. Ambas formas posibles, formas presentes, del mismo modo que otras formas.

El ejercicio como ley define y reclama a la educación física. No hay educación física posible sin intervención como tampoco puede ser pensada carente de ejercicios. Obviamente los ejercicios adoptan diferentes formas y pueden ser considerados desde dimensiones distintas en tanto respondan a órdenes lúdicos, gímnicos o deporti-

vos o bien órdenes de deportivización gímnica, ludicidad deportiva, gimnificaciones deportivas u otras combinaciones existentes y presentes en nuestras prácticas. La educación física del pasado cercano, del pasado lejano, de un presente dinámico y de futuros posibles requiere de ellas, da sentido y las despliega como parte de sí. Por razones de extensión no profundizaremos sobre estos puntos, sin embargo, compartimos algunas preguntas posibles: ¿Son estas las únicas leyes del campo? ¿Estas leyes cobran siempre la misma forma? ¿Requieren acaso de una presencia conjunta o pueden hacerse presentes de forma autónoma una respecto a la otra? ¿La intervención y el ejercicio son leyes exclusivas del campo de la educación física o cobran en este campo sentidos particulares que son los que las sostienen como tales? ¿Tales manifestaciones son constantes o pueden tener un carácter cercano a lo efímero, aunque no por eso menos valiosas?

Es necesario destacar que aquello que es ley puede ser también un principio. En este sentido no es una contradicción señalar que los ejercicios, leyes indudables en la educación física bajo cualquier formato que ésta adopte sin dudas son para las prácticas también un principio potencial. Como sostuvimos antes, pensemos un momento en la gimnasia y el sentido de los ejercicios en ella, ley indudable en su despliegue, desenvolvimiento y significación.

Dicho esto, cuáles podrían presumirse como principios del campo. Sin dudas, la sistematicidad y la intencionalidad -por lo general descriptas en relación a la gimnasia- serían principios ordenadores y desarrolladores de la educación física. La disciplina, el campo, requieren de ellos en sus intervenciones. No obstante, no es menos cierto que podemos pensar la educación física sin ellos, aunque estos aportan sentido y significados más sustantivos a las prácticas, a nuestras prácticas. Si la educación física prescinde de ellos funciona desde otros sin

que esto la obstaculice o le impida su desenvolvimiento. Podemos preguntarnos por qué la educación física argentina -en general fuertemente descripta sobre la base de ideales pedagógicos y/o escolares, suele referir a la sistematicidad y la intencionalidad como características de la gimnasia. Hay varias respuestas posibles a esta pregunta. Sin dudas, el enraizamiento de nuestras prácticas legitimadas en la escuela ha aproximado estas características a los desarrollos iniciales más significativos, por lo tanto, a las gimnasias escolares como fundantes de la educación física moderna argentina. Podemos entender esos sentidos. Podemos explicar sus implicancias. Hay allí saber y conocimiento, hay allí historia narrada, presente desde nuestra mirada y nuestras propias experimentaciones escolares, procesualmente legitimadas desde finales del siglo XIX. En absoluto esas narrativas resultan ajenas, distantes o confusas, basta decirlo para comprenderlo, para que quienes forman parte del campo lo interpreten y encuentren en las prácticas esos principios. Otra respuesta posible es que la educación en sí requiere de estos principios como leyes, de algún modo como marco más amplio o general en el cual se inscribe por tradición. Los efectos formativos, los requerimientos educativos necesitan de ellos.

A la vez, la gimnasia nos acerca otro principio lúcido de carácter fortalecedor para las prácticas: el plan de trabajo. La educación física no es, nunca ha sido, una suma de improvisaciones o de acciones desarticuladas. La intervención profesional requiere de preparación previa. La intervención profesional reclama secuenciación, vinculaciones, organización, prevalencias, ambigüedades, repeticiones, órdenes primarios y órdenes secundarios. La intervención requiere de una dirección y esta es parte de un plan de trabajo que obviamente puede estar pensada con un fin en sí mismo, aunque por lo general se enmarca en una serie, en un proceso. Obviamente puede haber allí imponderables y elaboraciones o proposiciones

no previstas inicialmente, la práctica tiene eso. La creación, la intuición, la improvisación también dan forma a los planes, como también existen y forman parte de las prácticas de la educación física -como también sucede en otras prácticas. De allí que muchas intervenciones, dados los variados marcos en los que se desarrollan, dan cuenta de un tipo de versatilidad y adecuación que se tornan caracterizadoras y que, por extensión, definen a quienes se involucran en el campo. Nuevamente, las prácticas gímnicas y las gimnasias aportando al campo y la educación física a ellas, consolidándose como parte de este.

Por otra parte, los rasgos o las particularidades, a las que me atrevo a definir como particularidades distintivas, son sin dudas las formas prácticas que en la educación física se sostienen y promueven. Son sus formas desplegadas. Son las prácticas que la sociedad le reconoce y asigna, por ello, no son otras que las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas, aunque no necesariamente todas las posibles sino aquellas que integradas o en relación logran despliegues de proximidad, encontrando en la educación física sentidos particulares y significados que les permiten nutrirse y cobrar sentido en esas relaciones. Sin dudas puede haber muchas formas de desarrollo, autónomas y también relacionadas, pero no necesariamente cobran el sentido que en la educación física han construido y procesan cotidianamente. A la vez, otros campos de conocimiento e inclusive prácticas independientes, pueden desenvolverse y desarrollar características de estas -lúdicas, gímnicas o deportivas- pero con otros sentidos o despliegues difíciles de asignar a la educación física o en relación a ella.

Es necesario destacar que, estos despliegues, desarrollos, manifestaciones, categorías son para la educación física construcciones en proceso. El campo, y sus conocedores especialistas, bien podrían sostenerse por mucho tiempo en el juego, la gimnasia y los deportes, pero

la sociedad y el mismo campo disciplinar han cristalizado estos términos y con ello le han restado dinamismo provocando estratificaciones que no permiten una comprensión cabal de sus sentidos y significados sociales. Hay en este problema una explicación acerca de la necesidad de revisar nuestras justificaciones conceptuales, nuestras formas de explicarnos y de integrar los saberes, conocimientos y productos. El juego, la gimnasia y los deportes como formas conceptuales para explicar la educación física ofrecen más dificultades explicativas que oportunidades de comprensión. Es posible que las categorías prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas también cursen dificultades pero nos ubican en otro lugar y nos permiten, al menos, en una primera etapa recobrar dos condiciones de explicación que aportan al enriquecimiento del debate y la argumentación: dinamismo y proximidad. Sin dudas incorporar el término prácticas como noción argumental da a los órdenes lúdicos, gímnicos y deportivos múltiples dimensiones y posibilidades de interpretación y significación. La noción de prácticas, en primer lugar, permite pensar en cuestiones discursivas y no discursivas y con ello numerosos desarrollos posibles. A la vez, la noción de prácticas es a la educación física un signo de suma riqueza. Hay en ella muchas prácticas posibles de ser pensadas, tensionadas, ejercitadas, recuperadas; solo por mencionar algunas posibles, las hay orales, escritas, posturales, gestuales, funcionales, evaluativas, de ejercitación, de fijación, de interpretación, de análisis, recreativas, educativas, de investigación... Muchas prácticas posibles. No es posible fijar o inmovilizar esas prácticas, el dinamismo es inherente a ellas. Por otra parte, en cuanto a la proximidad resulta muy interesante observar que estas categorías conceptuales difícilmente resulten ajenas, distantes o imposibles de interpretar por la educación física, aun cuando las interpretaciones puedan ser diversas, y hasta diferentes, son posibles de describir, explicar, imaginar, reconocer. Las prácticas son

a la educación física proximidad conceptual. De cualquier modo, es necesario decir que los consensos se construyen y los procesos de construcción no siempre son sencillos. Hay en estas categorías una posibilidad. Hay en la educación física un potencial descriptivo, analítico y comprensivo posible para ellas. Dicho esto, debe reconocerse que estas categorías, incompletas, quizás novedosas en las narrativas del campo -sin dudas no son hegemónicas ni forman parte de tradiciones instaladas localmente-, son respuestas que deben entenderse en un doble sentido: como una oportunidad de construcción y significación propia y como una respuesta política a la cerrazón conceptual en la que las cristalizaciones discursivas han colocado a las prácticas y a nosotros.

Efectivamente esta perspectiva es una posición política construida en el campo. Hay en ella mucho valor de construcción posible. Hay en ella un movimiento o desplazamiento conceptual que permite un leve corrimiento de la determinación, la definición, la estratificación, la cristalización conceptual hacia la posibilidad de caracterizar, de bucear rasgos, de resignificar formas de desenvolvimiento no descriptas, de dar lugar a sentidos silenciados u ocultos tras significaciones hegemónicas logradas desde otros campos -pensemos en campos como el campo del deporte, el campo del ocio y la recreación, el campo del fitness, el campo de la fisiología del ejercicio y/o el entrenamiento deportivo, el campo de la salud-. Sin olvidar que la perspectiva de abordaje está dada desde una mirada que interpreta e interpela a esas relaciones también como estratificadas, en donde la educación física ha podido construir relaciones de saber desde un espacio de subordinación conceptual avanzando con desarrollos lentos y progresivos hacia ciertas formas más autónomas, aunque aún determinadas desde la subordinación. Por ello, también es posible pensar, desde esta posición de resignificación, nuevos sentidos presentes en las prácticas que requieren de ser descriptos, narrados,

conceptualizados desde el campo.

Dicho esto, también es importante destacar y reiterar que el carácter distintivo de estas prácticas se completa en las formas de relación y significación entre ellas. Las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas pueden desenvolverse vinculadas de forma integrada, aunque también de manera independiente y autónoma, en todos los casos con suficiente sentido social. La educación física necesariamente debe interpretar y reconocer su significación desde las múltiples y variadas maneras de relación, complementación, adiciónamiento que ellas tienen y que entre ellas generan. La educación física observa y significa órdenes lúdicos en los que los órdenes y saberes gímnicos cobran fuerza y lugar complementando y enriqueciendo así las prácticas y su desarrollo. Del mismo modo, las prácticas lúdicas muestran órdenes gímnicos y lúdicos y entre todas ellas diversas construcciones de significación posibles. Jugar el juego del “Un, dos tres, pelo pelito es” puede ser una instancia saludable y significada desde el jugar -siempre un pleno jugar- lo cual para la educación física es un valor único en términos de subjetividades posibles y muy sustantivo si lo consideramos desde la posibilidad de experimentaciones y alternancias posibles, pero a la vez la contracción muscular, la fluidez del movimiento, las técnicas de desplazamiento son claves para ese jugar. Órdenes lúdicos y gímnicos presentes. Como se sostuvo en los inicios de este texto la educación física encuentra sentido en y sostiene prácticas que pueden dar ludicidad al deporte o gimnificarlo, dar ludicidad a las gimnasias o bien deportivizarlas, sin por ello traicionar sus formas prácticas y sus múltiples perspectivas de intervención. También pueden mostrar o desarrollar otras formas sin por ello yuxtaponerlas más bien integrándolas, vinculándolas, apreciándolas. No hay mecanización, si se visualiza e interpreta construcción significada que espera su conceptualización. Indudablemente todas ellas presentes en prácticas del terreno con

las que la educación física se desarrolla o despliega. Distinción real, distinción propia. La educación física ve y reconoce en ello sentido y significado, ve y reconoce en ello saber propio y conocimientos logrados. Otros campos no cuentan con esta posibilidad. Otros campos aportan otros saberes. Estas relaciones fortalecen el saber, nutren el campo, enriquecen las prácticas, complejizan las intervenciones, conllevan a mejores desarrollos. No obstante lo dicho, vale preguntarnos ¿Estas prácticas del terreno son uniformes o varían? ¿Pensar en términos de prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas distancia a la educación física del juego, la gimnasia y el deporte? ¿Estos términos o categorías son un giro lingüístico o suponen alguna revisión? ¿En tanto categorías conceptuales obligan a ser definidas o podemos pensar en sus características y con ello procesar saber? ¿Las particularidades distintivas se agotan en esas tres formas, son posibles otras o estas contienen a una totalidad caracterizadora de la educación física? ¿Qué sucede con las prácticas acuáticas o las propias de la vida en la naturaleza o las correspondientes a la montaña que sin dudas son próximas y forman parte de las tradiciones prácticas de la educación física? Es obvio que muchas de ellas están contenidas en estas tres formas, también es necesario ajustar el análisis, profundizar las diferencias, observar rasgos y nutrir esta perspectiva con nuevas construcciones y elaboraciones, con más conceptualizaciones. Ello consolidará a estos pasos como proceso en marcha, con dinámica social, de construcción conceptual, de campo y de perspectiva sostenida y nutrida sobre todo en perspectiva de las ciencias sociales.

Resta referir al término lógicas. ¿Cuál es el valor de este término para el campo? ¿Qué implica reconocer lógicas? ¿La educación física tiene lógica? ¿Debe la educación física bucear en sus narrativas y discursos para reconocer lógicas o las lógicas disciplinares ya están determinadas? ¿Las lógicas se elaboran de una vez y para siem-

pre o pueden variar? ¿Las educaciones físicas argentinas son idénticas a la educación física desarrollada en Brasil o en Colombia o en Chile, por mencionar algunas que geográficamente o culturalmente pueden considerarse próximas? ¿Las lógicas de construcción y significación muestran puntos en común o evidencian diferencias? ¿Los procesos de formulación y constitución han tenido un curso regular, cuáles son sus continuidades, y sus diferencias?

Lógicas y prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas. El término lógicas presume un tipo de valoración en la que las ideas o los hechos (de modo general las prácticas, de modo particular nuestras prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas) se desarrollan de forma tal que dan cuenta de su coherencia aún si fueran lógicas en construcción. Por ello, se puede decir que las lógicas se sostienen desde relaciones o significaciones que las validan y legitiman.

Lógicas y prácticas lúdicas. Sobre esto un primer descubrimiento importante -en realidad un hallazgo a destacar- pues las prácticas lúdicas dan cuenta de su lógica desde el ejercicio del "jugar por jugar", desde la "posibilidad de jugar". El jugar como expresión de posibilidad es lo que valida y legitima tanto a los juegos como al juego en la educación física. La "posibilidad de jugar" es la lógica de las prácticas lúdicas. El juego, es en sí una estructura objetiva, definida y determinada a priori, que se sostiene como marco que solo tiene o cobra sentido en la "posibilidad de jugar" desde las muy variadas formas producidas por las perspectivas de los jugadores que juegan. En términos generales, las prácticas nos muestran que el jugar es relativo al orden subjetivo, inherente a la subjetividad(es). Es claro que cuando la educación física habla del juego en realidad invariablemente refiere al jugar. Un problema es que aún no lo sabe, aún no lo distingue.

Al considerar las prácticas lúdicas desde una perspec-

tiva construida desde una posición propia de la educación física, es decir escrita y construida desde ella, se la integra y confronta con saberes propios y externos sin subordinar o generar tutelajes que condicionan o impiden comprender y distinguir sus particularidades y sentidos. Desde esa base, decimos en primer lugar que el juego y el jugar se encuentran por necesidad evidente mutuamente vinculados. En segundo lugar, decimos que si el juego se caracteriza por ser objetivo, concreto, mensurable, invariable; el jugar, en tanto instancia de desenvolvimiento y pura potencialidad, se caracteriza por ser pura subjetividad, por habilitar la reversibilidad, por su inespecificidad, por ser inconmensurable e indeterminado, entre muchas de sus características posibles. La práctica lúdica desde la perspectiva de la educación física es integradora del juego y el jugar, es el espacio real de un mutuo entendimiento en donde prevalecen la correspondencia, la concordancia y la reciprocidad. Es el espacio de transformación de la imposición en posibilidad. El juego es un objeto claramente objetivable, el jugar es pura subjetividad. Todo ello resalta su valor y potencialidad a partir de lo que habilita y promueve, podría decirse un desenvolvimiento cercano al quehacer creativo (Ron, 2019).

Como puede observarse, la posición que aquí se sostiene aleja a la educación física de la subordinación o yuxtaposición respecto a sus formas de relación o vinculación con otros campos o saberes (Ron, 2003), por ello no referimos ni recuperamos el juego y el jugar en la educación, en la filosofía, en la política, en la economía, en las matemáticas... referimos al juego y el jugar en la educación física, y allí mismo recuperamos sus lógicas y particularidades distintivas, desde nuestras particularidades y usos.

Lógicas y prácticas gímnicas. En la educación física no hay práctica que no presente o no pueda ser observada a partir de elementos y saberes gímnicos, sean estos

enunciados o no. Por ello, la gimnasia no es una práctica cerrada y definida. Respecto a sus particularidades distintivas, se distingue el ejercicio, los ejercicios gímnicos. Las gimnasias no son posibles sin ejercicios por lo que se puede decir que aquello que la caracteriza es esta particularidad. Sin ejercicio no es posible la gimnasia, ninguna, del mismo modo que no puede ser cualquier ejercicio sino un ejercicio orientado hacia una dirección u objetivo, una ejercitación gímica enmarcada en un plan de trabajo. Las gimnasias requieren de un plan de intervención. Respecto a la lógica gímica, sus formas responden a diversísimos objetivos, atendiendo a un abanico de posibilidades inacabable, sin que ello sea una debilidad, más bien parte de su potencia, aun cuando la educación física tradicional se esmere por hallar una única forma de entenderla y portadora de un único objetivo loable, en general reducido a las nociones de cuerpo o de movimiento.

Lógicas y prácticas deportivas. Las lógicas deportivas suelen articularse a partir de dos conceptos: competición e institucionalización. Esta interpretación ha desplazado otras miradas posibles. Sin embargo, es evidente la presencia de otros elementos caracterizadores propios de órdenes lúdicos, creativos, vinculares o emocionales. Despojar al deporte de la centralidad que ellos tienen en su configuración conllevaría a empobrecerlo, a sesgarlo. No obstante ello, sin negar la importancia de las dos características inicialmente señaladas podría decirse que lo que caracteriza al deporte, por una parte, es un tipo de competencia -no cualquier competencia-, la competencia institucionalizada. Por otra parte, sin dudas el deporte se caracteriza por su orden lúdico, evidente hasta en los niveles de alta competencia con los que por lo general la educación física dialoga poco, en los que el jugar es una expresión y una vivencia que tiene lugar y es deseada. Anteriormente se señaló que una lógica es un razonamiento en el que las ideas o los hechos (las prácticas,

nuestras prácticas) se desarrollan de forma coherente, construyendo en esa coherencia principios que las validan. En ese sentido, se puede decir que en el caso de las prácticas deportivas la búsqueda de éxito, basados en una preparación para ello, mediada por la competición, es una forma de su lógica que le permite construir particularidad, como dijimos, vinculada a una forma de organización basada en un tipo de competencia, la competencia institucionalizada. A la vez, estas búsquedas se forjan desde una perspectiva meritocrática, como marco y como unidad de su lógica, desde la cual toman forma otros elementos. Sin este orden nada de lo que se organiza cubriría las formas y desenvolvimientos que las prácticas deportivas evidencian (Ron, 2015 y 2019). En este sentido, todo lo que suele entenderse como parte del deporte se integra, se vincula, se re significa en él y le permite también interpretarlo desde las prácticas lúdicas o jugar el deporte. La tradición narrativa de la antigüedad y del medioevo parecerían vincular el jugar con el deporte, pero las producciones conceptuales de la modernidad más bien los distancian destacando sus diferencias, oponiéndolos. En este sentido, conciliar desde las narraciones de la educación física al jugar y a los deportes vuelve a esta más real, más creíble, en tanto así refleja de mejor modo lo que las prácticas evidencian. En esta producción compartimos con ustedes nuestras inquietudes, nuestras reflexiones y nuestras perspectivas. También están presentes nuestras contradicciones y la marca del proceso en curso. Interesa construir propiedad sin traicionar nuestras prácticas. Importa valorar las prácticas conceptualizando desde ellas.

Referencias bibliográficas

- Elías, N. (1990). La sociedad de los individuos: ensayos. Península.
- Elías, N. y Dunnig, E. (1992). Deporte y ocio en el pro-

ceso de la civilización. FCE.

Gadamer, H-G. (1991). La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ediciones Paidós.

Nietzsche, F. (2015). Más allá del bien y del mal: anticipo de una filosofía futura. Ediciones Lea.

Ron, O. y Lopes de Paiva, F. (2003). "El campo de la Educación Física. Introducción". En: V. Bracht y R. Crisorio (Coord.) La educación física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas, págs. 53-58. Editorial Al Margen.

Ron, O. (2003). "El campo de la educación física: constitución, saber, rasgos". En: V. Bracht y R. Crisorio (Coord.) La educación física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas, págs. 59-73. Editorial Al Margen.

Ron, O. (2013). "¿Qué de la Educación Física! Características, lógicas y prácticas". En: G. Cachorro y E. Cambor (Coord.). Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la Pluralidad, págs. 207-214. Editorial Biblos. Herramientas Educativas.

Ron, O. (2015). "Deporte. Deportes". En: C. Carballo (Coord.). Diccionario crítico de la educación física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina, págs. 119-127, 1a ed. Prometeo.

Ron, O. y Fridman, J. (Coord.) (2015). Educación Física, escuela y deporte. (Entre)dichos y hechos, Colección Diálogos en Educación Física, AEIEF-IdIHCS (UNLP-Conicet) Editado por FHCE; Disponible en: <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44>

Ron, O. y Fridman, J. (Coord.) (2019). La Educación Física en la escuela y su enseñanza. Homogeneidades, diversidades y particularidades, Colección Diálogos en Educación Física, AEIEF-IdIHCS (UNLP-Conicet) Editado por FHCE. Disponible en: <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/135>

Scheines, G., Parlebas, P. y Lapierre, A. (1995). "Mesa Redonda: Problemas del juego en la Educación Física". En: Actas 1º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Editado por FHCE.

Ron, O. (2017). "Entramados del deporte y el espectáculo" (Mesa deporte y espectáculo). En: O. Ron, J. Fridman, A. Levoratti, F. De Marziani, J. Fotia, M. Maiori y P. Kopelovich (Coord.). Deporte y Sociedad. Debates en tránsito en las ciencias sociales en la Argentina actual, Actas "Encuentro Deporte y Sociedad" (octubre-noviembre, 2015), Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, págs. 54-63. Editado por Facultad de Humanidades y C. E.

Ron, O., Cachorro, G. y Ferretty E. (Coord.) (2017). Cuerpo, Arte y Comunicación. Actas de las Jornadas de Investigación en Educación Física. Editorial Biblos.

Ron, O. (2019). "La enseñanza del deporte en la escuela: aportes desde la investigación de la práctica". En: M. Sarni y J. Noble (Comp.). Del deporte y su enseñanza, ISEF, Comisión Sectorial de Educación Permanente, Udelar, págs. 35-54. Ediciones Universitarias (Unidad de Comunicación de la Universidad de la República-UCUR).

Ron, O. (2021). El cuerpo en la formación superior en educación física, p. 188. Editorial Teseo (TeseoPress Design)

Ron, O. (2022). Prólogo "De producciones en y desde el campo, escrituras colectivas y procesos de aprendizaje". En: M. Fernández y E. López (Coords.) Prácticas pedagógicas de andinismo en Educación Física. Formación docente y campo profesional. 1º Edición, Educo-Universidad Nacional del Comahue.

2-Haciendo un poco de historia

Marisa FERNÁNDEZ y Mariano CHIAPPE

En este capítulo recuperamos el recorrido de las prácticas investigativas institucionales en Educación Física, reconociendo las particularidades de la dinámica de esos desarrollos e identificando en dichas prácticas saberes y rasgos distintivos.

Iniciamos el texto a partir de una descripción del Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), destacando la identidad de la carrera. Luego, efectuamos una sistematización del desarrollo de investigaciones en el campo, reseñamos las diversas temáticas y algunas líneas de investigación consolidadas en el transcurrir de la última década y exploramos los sentidos particulares de esas prácticas. Finalmente, incluimos dos entrevistas a colegas del Departamento de Educación Física, reconocidas como referentes institucionales clave que, sin lugar a dudas, han dejado huella en el desarrollo del profesorado.

El profesorado

El Profesorado en Educación Física se crea en el año 1991 por Ordenanza del Consejo Superior de la UNCo (Ord. C.S. Nº 236/91), con la intención de incluir, en particular, aquellas actividades de montaña desarrolladas en el entorno geográfico de la ciudad, enclavada en el corazón del Parque Nacional Nahuel Huapi, tales como trekking, escalada y esquí entre otras. En los años posteriores a su creación, los planes de estudio se van modificando, pero la esencia de mantener en el mapa curricular esas actividades en el medio natural, otorga una impronta fundante que logra sostenerse en las diferentes propuestas formativas (Ron y Fernández, 2017).

En el año 2003 se genera un nuevo plan de estudio que tiene como novedad incorporar dos orientaciones que to-

man verdadera dimensión a partir del tercer nivel (tercer año de la carrera); por un lado se mantiene el espíritu original del profesorado reflejado en el "Trayecto Orientado A) Actividades Regionales de Montaña" y por el otro surge una nueva posibilidad para quienes no tienen por interés primario desarrollarse profesionalmente en dicha trayectoria que se cristaliza en el "Trayecto Orientado B) Problemática Educativa de la Educación Física".

En la actualidad y luego de un arduo trabajo, se ha elaborado un nuevo plan de estudio que posee también dos orientaciones, a saber: "Educación Física y Actividades de Montaña" y "Educación Física y Participación Comunitaria". Este plan se encuentra, de acuerdo al circuito administrativo, en el Consejo Superior de la universidad para su aprobación.

Itinerario de prácticas de investigación en Educación Física

Los Proyectos de Investigación se enmarcan en la Secretaría de Ciencia y Técnica (Centro Regional Universitario Bariloche- UNCo) y son llevados a cabo por grupos de trabajo conformados por investigadores/as, docentes, no docentes, becarios/as, estudiantes e integrantes externos. Sus presentaciones e informes finales son sometidos a evaluación externa realizada por investigadores de reconocida trayectoria y pertenecientes al sistema científico nacional.

Hasta aproximadamente mediados del año 2000, docentes del Departamento de Educación Física se fueron incorporando a equipos de investigación de la institución que abordaban temáticas educativas vinculadas con cuestiones didácticas y pedagógicas, así como a otros que desarrollaban una perspectiva histórica o más cercanos al área de salud.

Esta situación se mantuvo durante algunos años, hasta que en el 2009 se generó el primer proyecto de investigación que focalizó en lo propio del campo de la Educación Física y, a partir de entonces, se pudo evidenciar un

desarrollo sostenido a través del cual se fueron habilitando diversas líneas de indagación.

Una mirada en clave del recorrido efectuado en las prácticas de investigación propias del campo nos permite reconocer, en ese momento de iniciación, tres grandes ejes temáticos que, aunque con ciertas modificaciones y replanteos ocurridos en el devenir de los equipos y sus posicionamientos teóricoprácticos, lograron sostenerse hasta la actualidad. Decidimos nominarlos Educación Física y prácticas pedagógicas, Educación Física y montañismo, Educación Física escolarizada.

Educación Física y prácticas pedagógicas

Identificamos en esta línea de investigación dos proyectos. Ese proyecto inaugural denominado "Educación Física y formación docente: trayectos formativos y prácticas pedagógicas" (2009-2012), con dirección externa y codirección local, analizó la problemática del abandono de la formación universitaria durante los primeros años de estudio y el impacto de las prácticas docentes universitarias en las formas de las trayectorias educativas estudiantiles en tanto una de las variables que condicionan la continuidad o el abandono de la formación.

Este estudio se continuó en el proyecto "Educación Física y formación docente: articulaciones entre plan de estudio, programas de cátedra y prácticas pedagógicas" (2013-2016), con dirección y codirección local. A partir de los resultados del proyecto anterior respecto a que los equipos docentes identifican al plan de estudio como condicionante clave de sus prácticas pedagógicas y que los programas de cátedra, organizadores de las prácticas, eran vividos como exigencia burocrática y requisito a cumplir, se propuso una lectura transversal del plan de estudio vigente a fin de identificar vinculaciones, desde sus continuidades y rupturas, con los programas de cátedra y las prácticas pedagógicas desarrolladas en primer y segundo año de la carrera.

Educación Física y montañismo

En el año 2010 se dio inicio a esta línea de investigación a partir del proyecto “Prácticas de Andinismo y Educación Física: los problemas de su enseñanza” (2010-2012) con dirección externa y codirección local. El estudio focalizó la indagación en aquellos contenidos de las diversas asignaturas de la orientación en actividades de montaña del Profesorado y planteó algunos interrogantes tales como ¿Qué aspectos pedagógico-didácticos, motrices y técnicos se desarrollan en las actividades de montaña? ¿Cómo se despliegan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de actividades físicas en medios naturales de montaña? ¿Qué elementos específicos se ponen en juego en esas actividades? Desde esta perspectiva se reconoció la necesidad de iniciar procesos de investigación de estas prácticas a fin de evaluarlas, documentar sus avances y retrocesos para, de esta manera, propiciar nuevas propuestas de formación.

La temática se sostuvo a través de otro proyecto de investigación que se denominó “El andinismo en la educación física: seguridad, enseñanza y formación docente” (2013-2016), con dirección y codirección local. A partir de la identificación de contenidos propios del trekking y la escalada incorporadas como prácticas corporales en la Educación Física, profundizó en dos ejes fundamentales: seguridad y enseñanza.

En el año 2017, estas dos líneas de investigación que se venían desarrollando, se articularon en el proyecto “Prácticas pedagógicas de andinismo en educación física. Formación docente y campo profesional” (2017-2020). que propuso ahondar el análisis de las prácticas pedagógicas del andinismo, en el propio campo de la Educación Física, tanto en el escenario de la formación docente como en el ámbito profesional, interrogando sus discursos, sus problemas y sus propiedades distintivas.

Actualmente, esta línea de investigación se continúa con dos proyectos, “Las prácticas pedagógicas de montaña en educación física al sur del continente americano: for-

mación docente y diversos niveles educativos” y Prácticas pedagógicas de andinismo en el campo profesional de la Educación Física, escenarios, saberes y protagonistas”. El primero de ellos, se focaliza en examinar los abordajes de enseñanza y de aprendizaje de saberes relacionados a prácticas de montaña y actividades derivadas en diseños curriculares y experiencias educativas de niveles inicial, primario y secundario y en la formación de docentes de educación física de Argentina y América Latina. El segundo, dirige su interés hacia el análisis de dichas prácticas pedagógicas, identificando rasgos y dimensiones significativas que se articulan, le otorgan especificidad y las distinguen de otras prácticas. Ambos diseños coinciden en indagar los modos en que aparecen las prácticas de montaña y registrar los saberes que circulan en ellas.

Educación Física escolarizada

Esta línea de investigación se inició en el año 2010 con el proyecto “La Educación Física escolar entre la innovación y el abandono pedagógico. El caso de profesores de Educación Física innovadores en el nivel primario” (2010-12), con dirección local. Estuvo enmarcado en un contexto de investigación internacional y en el llamado “movimiento renovador de la Educación Física brasilera de la década de 1980”. Se analizaron prácticas de Educación Física escolar innovadoras en el nivel primario EGB 2 y 3 de San Carlos de Bariloche.

Se dio continuidad a la línea con el proyecto “Transformaciones de la Educación Física Escolar. Experiencias colaborativas de formación continuada. El caso Bariloche, límites y potencialidades” (2013-2016), indagando acerca de los procesos de construcción de alternativas docentes que producen prácticas transformadoras desde una perspectiva de trabajo colectivo.

Actualmente, se encuentra en desarrollo el proyecto “Educación Física y Currículo Escolar: “Investigación, tensiones e intervención docente en Bariloche-Patago-

nia", que analiza cuestiones de la enseñanza de la Educación Física en la Escuela Secundaria Rionegrina, el caso Bariloche y las implicancias en el currículo escolar. Habiendo afianzado la labor de investigación, nuevas líneas de estudio se comenzaron a organizar a en estos últimos años, acrecentándose la cantidad de proyectos y siendo todos ellos dirigidos y codirigidos con docentes locales; entre estos nuevos proyectos se encuentran temáticas como las siguientes:

Educación Física y deportes

Se inició esta línea de estudio con el proyecto "Contenidos y enseñanza de los deportes en Educación Física. Ciclo Básico de Nivel Medio de la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro, en el período 2017-2020" (2017-2020), a fin de analizar los procesos de selección de los contenidos deportivos en Educación Física, teniendo en cuenta sus relaciones con las trayectorias, el Diseño Curricular de Nivel Medio de la provincia de Río Negro y los modos de sociabilidad imperantes en las instituciones educativas.

Hoy en día se encuentra vigente el proyecto "Los deportes y su enseñanza en Educación Física: acerca de los discursos, los cuerpos y las afectividades. Escuelas secundarias de San Carlos de Bariloche, período 2022-2025". Analiza saberes y concepciones de cuerpo en los discursos docentes con respecto a los deportes y su enseñanza en Educación Física, procura relacionar los saberes deportivos, las concepciones de cuerpo y las estrategias discursivas de los equipos docentes, con los planteos del Diseño Curricular de Río Negro, y las tradiciones del campo de la Educación Física a nivel nacional y regional.

Educación Física y consignas de tareas

Esta línea comenzó a partir del proyecto de investigación "Análisis del trabajo docente: Las consignas de tareas en el área de Educación Física" (2017-2020). El objetivo fue estudiar la relación entre la consigna y su efecto en la

clase para intervenir en la formación docente, analizando los textos de las consignas con las que los profesores de Educación Física se comunican con los estudiantes.

Educación Física y prácticas corporales

El proyecto de investigación “Las prácticas corporales culturales desde una multiperspectiva: Educación Física y enseñanza” (2019-2022), indaga acerca de otras prácticas corporales distintas a las deportivas, gimnásticas, lúdicomotrices y en el medio natural, “traídas” por estudiantes del Profesorado, que interpelan las prácticas de docentes. El objetivo es analizar comprensivamente sentidos, significados y las lógicas pedagógicas- didácticas a partir de la especificidad del campo de la Educación Física y sus posibilidades socioeducativas y disciplinar de enseñanza, construyendo conocimiento desde la empírea, que permita avanzar hacia la factibilidad de lo pedagogizable y categorías didácticas para el campo de la Educación Física en la Patagonia.

Más allá de estos ejes de investigación vinculados con la particularidad del campo de la Educación Física, identificamos otras miradas que de alguna manera articulan con esa especificidad y han constituido proyectos en los que participan docentes del profesorado:

Una perspectiva histórica que analiza la genealogía de instituciones, políticas para el tiempo libre, prácticas deportivas y prácticas corporales al interior y fuera de la escuela, así como su impacto en la constitución de la sociedad norpatagónica.

Una perspectiva cercana al ámbito de la salud, sobre adultos mayores y envejecimiento activo en clave de derechos humanos en la región.

Una perspectiva intercultural que hace foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente y en la educación superior.

Voces referentes de la carrera

Dada la organización estatutaria, la Universidad Nacional del Comahue adopta como unidad académica básica al

Departamento, organismo que nuclea docentes e investigadores en disciplinas afines, para realizar las funciones de docencia e investigación dentro de las disciplinas de su competencia (Estatuto UNCo). En este sentido, el Departamento de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche, es el que ofrece la mayoría de las asignaturas que componen el profesorado.

A lo largo de estos 30 años, se evidencia un complejo proceso en el desarrollo del departamento, por lo que en este capítulo proponemos, desde los decires de dos colegas referentes clave de la carrera, situar la producción del texto en ese recorrido departamental recuperando algunas estrategias y definiciones para su desarrollo, así como identificar posibles articulaciones entre formación de grado, de posgrado e investigación.

Entrevista a Adriana Podlubne

Es Profesora Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, Psicomotricista y Licenciada en Educación con orientación en Diseño, coordinación y evaluación de la enseñanza. Cursó la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades con orientación en Evaluación e Investigación Educativa. Ingresó a la UNCO por concurso de docentes interinos en el año 1994. Fue Profesora Regular del Departamento de Educación Física, del Área Fundamentos del conocimiento y funcionamiento corporal y deportivo, Orientación Motricidad (desde 2004) y del Departamento de Didáctica del Área. Didáctica del Movimiento y las Actividades Estético Expresivas, Orientación Didáctica de la Educación Física (desde 2006). Participó como integrante y coordinadora en Reformulaciones de Planes de Estudio del Profesorado en Educación Física. Fue co-creadora de la "Red Argentina de Profesores de Práctica Profesional Docente en Educación Física". Como Investigadora categorizada, fue miembro del CHEIR-ISHIR-CONICET desde 2007; participó en Programas y Proyectos de In-

vestigación, relacionados con temáticas sobre discapacidad e integración; Educación y Formación Docente, y Educación Física e Historia Regional, co-dirigió dos de esos proyectos. Participó en 3 Proyectos de extensión, dirigiendo 2 de ellos. Fue miembro del Comité de Evaluadores Externos de la Línea de Convocatoria de Proyectos Concursables de Investigación Pedagógica "Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas" del INFOD, Ministerio de Educación de la Nación; evaluadora externa de Proyectos de Investigación, de artículos de investigación, de diseños curriculares. Fue miembro del Equipo Técnico del Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario Orientado a la Educación Física, organizado por el INFOD y SPU, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011-2012) y miembro del Comité Editorial de la Revista "Educación Física. Experiencias e Investigaciones" del Departamento de Educación Física, CRUB – UNCo. Fue Directora del Departamento de Educación Física y Consejera Directiva. Realizó numerosos cursos de posgrado relacionados con temáticas de Educación, Educación Física, Ciencias Sociales y Humanidades. Dictó cursos y seminarios, relacionados con el desarrollo de la Motricidad, la Educación Física y la Didáctica de la Educación Física. Participó en numerosos congresos como expositora, panelista, coordinadora de mesas y paneles, miembro de Comités Organizadores y Académicos de distintos Congresos. Publicó artículos temáticos, siendo autora, co-autora de capítulos y co-coordinadora y directora en la publicación de libros.

E: Contanos un poco de tu historia en el departamento.
 A: Queda allá lejos y hace tiempo. Tengo que hacer memoria. Ingresé en 1994 por concurso interino ya que aún no había concursos regulares. En 1998 me presenté para la dirección del departamento, aunque todavía no estaba el departamento reconocido formalmente, recuerdo que en el CRUB se hablaba del departamento virtual de EF.
 E: ¿Cuál era la situación del departamento en ese mo-

mento y qué estrategias fueron implementadas para su desarrollo?

A: Una de las primeras acciones fue trabajar en la constitución institucional del departamento, en el CRUB y en la universidad.

E: ¿De quién dependían académicamente?

A: Del CRUB. Fue complejo porque no teníamos experiencia universitaria respecto a cómo armar un departamento, dentro de una institución universitaria. En ese sentido, nos apoyó la directora de ese momento de otro departamento, Humanidades, Anamari Pérez Aguirre, nos fue ayudando en la organización, el decano también colaboró en la constitución de las áreas y los futuros concursos. Fue un trabajo arduo que se llevó a cabo de la mejor manera posible. Entre el 1999 y el 2001 se logró el reconocimiento departamental. Tuvimos que pensar también en cantidad de docentes, presupuesto requerido, etcétera. Esta situación implicó dar pelea al reconocimiento institucional. Otra cuestión fue la conformación de equipos de cátedra, había muchos alumnos y en general no se completaban los equipos, necesitamos reivindicar esa complejidad laboral al interior de la carrera y a nivel del consejo directivo. En parte, la carrera generaba cierto temor en cuanto a las necesidades de su complejidad académica. Se instalaron las reuniones departamentales, en las que se abordaban básicamente las urgencias. Los primeros concursos regulares, se realizaron en el 2004, sólo de algunas áreas como Motricidad, Gestión, Deportes. No todos quienes se presentaron ameritaron por los requisitos que se exigían. El plan de estudio tuvo varias versiones, se fueron anexando modificaciones, la última y vigente es la del 2003.

E: ¿Podés identificar momentos significativos en cuanto a la organización y desarrollo de la carrera?

A: Teníamos la urgencia de incorporar a la gente en lo que implicaba trabajar en una universidad porque la mayoría no teníamos experiencia en la formación docente

universitaria, ni siquiera en la formación docente. En general, la mayoría venía con su experiencia en la montaña, en el ámbito clínico y en la docencia escolar. Esa variada experiencia requería acomodarse a las exigencias de la universidad, era rupturista, había que pensar de otra manera, en otras cuestiones no conocidas. En ese sentido, tomamos conciencia que no era la escuela, no era el club, no éramos entrenadores o profesionales de la salud. Era trabajar en la formación docente universitaria, que además no era la formación docente recibida, ya que la mayoría habíamos egresado de institutos terciarios y dentro de un paradigma en el que lo social estaba incorporado de una manera muy particular por las épocas de nuestra formación. Fue un verdadero esfuerzo colectivo, que llevó mucho tiempo.

Tuvimos un momento muy significativo que fue el incidente del Cerro Ventana, se generaron muchos cuestionamientos a la carrera, a las actividades docentes llevadas a cabo. Hubo una exigencia de revisar el plan de estudio, hasta entonces era un Profesorado en Educación Física con especialización en actividades de montaña que, en realidad, no correspondía con la titulación que podía tramitar la universidad. En el 2003 se comenzó a preparar el nuevo plan, se pensaron las orientaciones, qué aún están vigentes. También tuvimos que ir construyendo un espacio en la institución, demandar condiciones de trabajo acordes a las actividades que se realizaban. Recuerdo que íbamos recorriendo la ciudad para encontrar instalaciones en donde dar las clases, en clubes, gimnasios municipales y privados.

La organización departamental llevó mucho tiempo, fue central para pensar en el futuro desarrollo. En la medida que fuimos transitando esa organización, lo administrativo que seguía demandando mucho tiempo, pudimos proyectar y ocuparnos de investigación y extensión. En un comienzo, algunos profesores formamos parte de proyectos de investigación de otros campos, hasta que

en 2009 se inicia una línea de indagación propia de la educación física. Los proyectos de extensión se pudieron desarrollar más rápidamente, por las condiciones que exigía la dirección de los mismos, a través de la extensión tomamos contacto con colegas de otras instituciones. Me parece que, sin darnos cuenta en ese momento, hicimos vínculos e intercambios muy relevantes, de reconocimiento a la tarea llevada a cabo. Los congresos también fueron la posibilidad de desarrollo, al igual que la revista, y el pensar en posgrados, aunque no pudieron concretarse. En este aspecto colaboraron los colegas de la Universidad Nacional de la Plata, a partir de 2008, acompañaron, ayudaron a pensar con otros nuestra trayectoria.

Desde mi punto de vista, lo organizativo siempre reclamó mucho tiempo y la docencia en particular, dada la gran cantidad de estudiantes, nos restaba tiempo para poder realizar otras acciones no sólo institucionales sino también personales, por ejemplo, cursar posgrados.

Entrevista a Silvia Zampa

Silvia Rosalía Zampa (54 años) es Profesora en Ciencias de la Educación - UNC 1991-, Especialista en Investigación Educativa - UNCo 2007-. Ingresó a la UNCo por concurso en el año 1999. Fue docente, desde 2005 a 2013, de las asignaturas "Trabajo Docente y Gestión" y de "Pedagogía" en el Profesorado de Educación Física. Actualmente se desempeña como profesora de la asignatura "Pedagogía" en los profesorados de Comunicación Social e Inglés de la misma universidad y como docente de la materia "Historia de la Educación Argentina" en el Instituto de Formación Docente de General Roca.

Estuvo a cargo del Departamento de Educación Física entre 2008-2012 y actualmente está a cargo del Departamento de Posgrado de la Facultad de Derecho y Cien-

cias Sociales.

Es investigadora Categoría IV del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores y se dedica a historiar políticas e instituciones educativas, sus agentes, principios e instrumentos de intervención en la norpatagonia, desde la creación de los Territorios Nacionales hasta la primera mitad del siglo XX. Actualmente integra el proyecto "Instituciones, prácticas educativas, corporales y culturales. Estudios regionales y de género en la Norpatagonia del siglo XX", dirigido por el Mg. Mariano Chiappe y la Dra. Giulietta Piantoni. En el marco de la participación en varios proyectos de investigación es autora y coautora de ponencias, artículos de revista y capítulos de libros.

E: ¿Cómo fue tu ingreso al departamento de Educación Física?

Mi ingreso a la dirección del Departamento fue en el año 2008/9 -debe constar en las resoluciones de decano del CRUB la fecha de designación- coincidió con la gestión de Daniel Nataine en el decanato y de María Inés Sánchez en la Secretaría Académica y me acompañó como coordinador de la carrera Felipe Burton, profesor de Deportes de Conjunto.

Recuerdo que hicimos la presentación de las líneas de trabajo con Felipe y nos votó el grupo de docentes. En ese entonces, el Departamento era el más grande del CRUB, el que tenía más cantidad de docentes y nos votaron 36 de ellos. No recuerdo bien los datos, puedo estar equivocada.

Aclaro que mi postulación a la Dirección del Departamento fue una decisión tomada en una reunión de profesores regulares. En esa época, para ser tanto director como consejero directivo docente había que ser profesor regular adjunto y estaban muy distanciadas las posibilidades de rendir concursos para acceder al grado de

adjunto o auxiliar de docente regular. Se argumentaba que la implementación de los concursos resultaba muy costosa porque los jurados debían ser externos. Actualmente, se resolvió la regularidad por antigüedad en el cargo interino.

En el año 2005, después del accidente del Cerro Ventana y la aprobación de la modificación del plan de estudio a partir del cual se crea la orientación en problemática educativa, se habían realizado los concursos de profesores regulares y habíamos ameritado algunos colegas del campo de la Educación Física, de las cátedras de andinismo, dos médicos del área biológica, Laura Méndez doctora en Historia y yo, profesora en Ciencias de la Educación. En la reunión en la que se decidió mi postulación estuvieron ausentes los profes de andinismo. Recuerdo que estaban muy enojados porque el acceso a los cargos regulares les había impedido conservar sus dedicaciones horarias y otra profesora se encontraba bajo instrucción sumarial por denuncias de estudiantes.

Sin lugar a dudas, el accidente del Cerro Ventana había desencadenado una crisis institucional, se había quedado sin quorum el consejo directivo ante la renuncia de algunos docentes de las carreras de biología e ingeniería. Eran tiempos en los cuales se consideraba la posibilidad de cerrar la carrera de Educación Física, dado que algunos profesores y la universidad estaban enjuiciados.

El grupo de profesores que decidió mi postulación a la dirección del Departamento también conformó una lista para participar en el Consejo Directivo y garantizar la transición de autoridades.

Creo que funcionamos orgánicamente, más allá de nuestras diferencias hicimos lo posible, mejor dicho, lo que podíamos hacer, siguiendo reglamentaciones institucionales con una direccionalidad política que bregaba por defender la carrera de Educación Física como espacio de formación y campo de conocimiento que se debía instituir en la UNCo y, además, como fuente de trabajo.

E: ¿Qué necesidades identificaste al asumir la dirección departamental y cómo las reflejaste en las decisiones y estrategias para el desarrollo del mismo?

S: Las necesidades que identificamos se podrían clasificar en dos grandes grupos: uno referido a la precarización presupuestaria y de infraestructura que determinaba el funcionamiento de la carrera. Las designaciones docentes eran en su mayoría simples e interinas, los profesores trabajaban en la UNCo y en dos o tres lugares más, que podía ser el nivel primario, secundario, Municipalidad, como guías de montaña e instructores de esquí. Teníamos cátedras de más 100 estudiantes y las atendíamos con pocos docentes y dedicaciones simples, los profesores de las otras carreras tenían, en su mayoría, dedicaciones parciales y exclusivas con máximos de 15/ 20 estudiantes.

Entiéndase, que el profesor con dedicación simple, dedicaba las diez horas a dar clases, el exclusivo podía dedicar de las 40 hs , 10 a dar clases y 30 a proyectos de investigación y extensión. Recuerdo que nos cuestionaban que los profesores de Educación Física no investigaban ni eran extensionistas y yo respondía "no tienen carga horaria para dedicarse a esa tarea". Era consciente que incumpliendo las mismas siempre iban a estar excluidos de la academia universitaria. A esto se sumaba la falta de infraestructura específica para dictar las clases en el CRUB, las clases se dictaban en 6 o 7 lugares distintos como gimnasios, pista de atletismo, natatorios. Resolver el tema de la renovación de alquileres para garantizar espacios de dictado de las clases cada principio de año y que pague la UNCo, era un problema y entiendo que sigue igual.

La estrategia fue solicitar puntos presupuestarios en el Consejo Directivo para que designaciones docentes simples pasen al menos a parciales de 20 hs. En ese entonces, la única dedicación exclusiva que había en el Departamento se obtenía mediante designación interi-

na, mientras se ejerciera el rol del director/a del mismo. También solicitamos la construcción del gimnasio en el predio del CRUB. Los que se oponían a la construcción del gimnasio en ese momento, argumentaban que en el mantenimiento del mismo (servicios, personal y demás) se iba gastar la misma cantidad de dinero que en los alquileres. O sea, que no le iba a salir más barato a la UNCo. La inversión en el gimnasio era un gasto importante que no garantizaba su recuperación con ahorros posteriores y yo contrargumentaba que era necesario generar condiciones, entre ellas edilicias, más seguras para el dictado de las clases y creo que ese problema ya había transversalizado trágicamente a la carrera. Pero no se entendió ni se consideró el uso comunitario de las instalaciones como base para propuestas de extensión universitaria.

El segundo grupo de necesidades estaban relacionadas con la formación terciaria no universitaria de los profesores, que los llevaba a focalizarse en sus clases, en la formación, sin prestar atención a la investigación y extensión, escritura, publicación y demás. Faltaban proyectos y grupos de investigación y extensión en la carrera y no podíamos pedir aumentos de dedicación para los docentes sin dar cuenta de sus tareas como investigadores y extensionistas. Entiendo que resulta injusto que se les pida a los docentes que realicen tareas de investigación y extensión en forma ad honorem con la promesa de obtener posteriormente un cargo rentado para tal fin. Lo cierto es que era la única forma posible y, aun cumpliendo los requisitos, no había puntos docentes para los aumentos de dedicación prometidos. A esto se sumaba que la mayoría de los profesores estaban designados para dictar asignaturas del plan de estudio derogado, o sea, para cargos docentes que ya no existían.

Las estrategias fueron varias. Se realizaron los llamados a concursos interinos para las asignaturas del nuevo plan. Se contactó gente de la Universidad Nacional de la Plata,

de Tucumán y Río Cuarto, cuyos docentes habían sido jurados en los concursos regulares de 2005, para que nos orienten en el armado de los proyectos de investigación y la formación de posgrado. Por otro lado, considero que la dedicación de Marisa Fernández como secretaria académica el CRUB, de Osvaldo Ron como director del Departamento de Educación Física del profesorado de la UNLP y de Carlos Carballo como secretario de investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, fueron el sostén que permitió ampliar la participación de docentes del Departamento de Educación Física en proyectos de investigación. Osvaldo y Carlos oficiaron como directores de los proyectos y nos transmitieron sus saberes sobre el oficio de investigador y de gestión en la universidad. Recuerdo, que la primera vez que cumplimentamos el formulario de solicitud de categorización como investigadores, se sentaron con todos los docentes postulantes en un café de la ciudad para enseñarnos a presentar nuestras producciones según los ítems del formulario. Lo cierto es que poca gente dedica tiempo para el crecimiento de colegas. Siempre estaré agradecida por el apoyo brindado.

Y bueno, entiendo que al día de hoy hay docentes investigadores categorizados, la mayoría tiene formación de posgrado, aunque no nos aprobaron el proyecto de Maestría en CONEAU y tanto el Congreso como la Revista ya están instituidos. Y espero que también hayan mejorado sus dedicaciones horarias en la universidad. El Congreso y la Revista fueron estrategias para ampliar ámbitos de intercambio y difusión de los conocimientos que elaboramos en nuestras prácticas docentes, de investigación y extensión.

E: ¿Cuáles fueron los obstáculos con los que te encontraste en esta tarea de proyectar el desarrollo del departamento?

S: Un obstáculo personal fue que el no tener formación en el ámbito de la Educación Física y ahí el trabajo con

el Coordinador de carrera fue un facilitador. Él se hizo cargo de la organización de horarios, de los contratos de alquiler, del seguimiento de los estudiantes y de mucho más. Durante esos años no llegaban los estudiantes al decanato directamente como suele suceder en la actualidad. Había una estructura jerárquica que se respetaba y cumplía su función de mediadora para atender las demandas estudiantiles. Y la dedicación horaria del coordinador, era simple

El obstáculo institucional fue la falta de presupuesto para todo, desde cargos docentes a la compra de pelotas o de un pasaje para que un profesor dicte una capacitación. E igual se siguió trabajando, tuvimos que abrir el juego y gestionar recursos a través de Programas Nacionales como "Argentina nuestra cancha", que dependía de la Dirección de Deportes de Nación, del aporte de la Dirección de Deportes de la Municipalidad de Bariloche. Recuerdo que el hospedaje en hoteles de los disertantes del primer Congreso lo cubrió el Municipio.

Seguramente he sido injusta al no nombrar situaciones que viví con cada uno de los docentes de la carrera, pero entiendo que el grupo que acompañó mi gestión lo hizo desde el compromiso con el dictado de la carrera Profesorado en Educación Física en la universidad pública y con gran profesionalidad.

3-Piedra libre para: la educación física en clases de escalada en muros indoor

Mónica Patricia PALACIO e Inés ALDER

A partir de la apasionante labor de investigación relacionada a la educación y al andinismo, que llevamos adelante desde hace más de 10 años¹, nos hemos encontrado con relatos y experiencias novedosas, cargados de historias conjuntas, cruzadas y compartidas.

Nos proponemos en este capítulo jugar a “la escondida”, aunque si uno mira desde otro punto de vista podría llamarse al juego, “la buscada” o “la encontrada”, en fin... como fuera, en nuestro caso elegimos el papel de las buscadoras que salen a ver a quién encuentran y dónde aparece aquello encontrado y cuando se produce el encuentro comienzan una interacción para llegar a casa, a veces juntos, a veces en distintos tiempos.

1 Se mencionan los proyectos de investigación desarrollados en la Universidad Nacional del Comahue. Las prácticas de educación física y andinismo: los problemas de su enseñanza, dirigido por el Mg. Carlos Carballo y codirigido por el prof. Eduardo López durante los años 2010 a 2012. Prácticas de andinismo y educación física: seguridad, enseñanza y formación docente, dirigido por el profesor Eduardo Lopez y codirigido por el profesor Máximo Schneider, durante los años 2013 a 2016. Prácticas pedagógicas de andinismo y educación física. Campo profesional y formación docente, durante los años 2017 a 2021, dirigido por la Esp. Marisa Fernández y codirigido por el prof. Eduardo Lopez y actualmente Las prácticas pedagógicas de montaña en educación física al sur del continente americano: formación docente y diversos niveles educativos 2022-2025 dirigido por el Prof Eduardo López y co dirigido por la Mg Mónica Palacio y Prácticas pedagógicas de andinismo en el campo profesional de la educación física. escenarios, saberes y protagonistas 2022-2025 dirigido por la Esp Marisa Fernández y codirigido por la Prof Inés Alder.

En el juego de la escondida sabemos a quién buscamos y, en nuestro caso, estamos buscando los indicios de la educación física en la escalada en muros indoor.

Descubrimos que, en las clases de educación física escolares, han habido experiencias de prácticas de escalada en muros artificiales indoor y también nos trasladamos a los espacios de enseñanza de escalada indoor (no escolares) para recuperar las interacciones que se dan en la actividad con la, o mejor dicho en palabras de Ron (2020), con “las educaciones físicas”.

Entendemos a las Educaciones Físicas como un campo disciplinar en el que cuerpo y movimiento son dos elementos centrales que aparecen expresados desde tradiciones que los plantean como constitutivos de la disciplina. Sin embargo, compartimos la mirada que modifica el eje para pasar a analizar las educaciones físicas en sus tres dimensiones: las lúdicas, gímnicas y deportivas.

“La educación física (sus pluralidades y sus formas plurales) se constituye en las prácticas y no en cualquier práctica, ni en todas las prácticas que integran o vinculan al cuerpo, al movimiento o al cuerpo y el movimiento, sino en las prácticas organizadas, desarrolladas, constituidas, entramadas, planificadas y conectadas desde saberes que las dinamizan y producen, que permiten su desenvolvimiento: saberes lúdicos, saberes gímnicos y saberes deportivos. Saberes que requieren del cuerpo y el movimiento y no menos que otros campos. Es obvio que, sin cuerpo y sin movimiento, no hay saberes, pero ese orden de debate no es para nosotros central o principal pues las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas resultan suficientemente integradoras e identificadoras como para subordinarse en requerimiento de otros conceptos” (Ron, Levoratti, Inchaurregui, 2020: 34-35).

Consideramos esta clasificación de las dimensiones lúdico, gímnica y deportiva por sobre la mirada tradicional de la recreación (Cutrera, 1997; Huizinga 1972), la gimnasia (Giraldes, 1986 y 2001; Hunson, 2013; Martinez de Haro, 2006) y el deporte (Elias, 1992), puesto que en ella se recupera la intervención pedagógica y lo que poseen en común como desafío a las educaciones físicas.

En tanto las prácticas se configuren en hechos con intervención pedagógica y reconocimiento social, se podría decir que se trata de un campo disciplinar en el que se pone en juego la práctica docente y, por lo tanto, de interés para las Educaciones Físicas. La práctica de la escalada, construida en una cultura determinada despierta un interés pedagógico. De este modo, se relaciona con la Educación Física considerada como una disciplina en permanente movimiento, que se vincula desde su especificidad con otros campos haciendo múltiples aportes en las prácticas.

Se trata de un campo en constante búsqueda de fronteras que se dibujan y desdibujan conforme se construye, reconstruye y se expande en un entramado dinámico y cambiante. (Ron y Lopes de Paiva, 2003). "...El campo de la Educación Física se encuentra en un proceso de expansión reciente muy dinámico y novedoso. En este marco, los nuevos contextos de intervención exigen una re-significación del conocimiento" (Ron, 2006: 142)

Para la educación física se plantean constantemente nuevos desafíos, ya que los espacios de intervención docente se están ampliando a nuevos escenarios dados por todas aquellas prácticas emergentes en la actualidad como es el caso de la escalada en muro indoor.

La escalada en muros artificiales indoor ha tomado mayor popularidad principalmente en el último tiempo, dada la proliferación de estructuras para su práctica y

el compromiso de quienes practican la actividad. Incluso se han desarrollado experiencias de escalada en muro indoor escolarizadas y en escuelas públicas y privadas de diferentes niveles educativos incluyendo principalmente la escuela primaria y secundaria. (Vilariño y otros, 2016)

La escalada como práctica corporal se origina en ambientes de montaña. Se trata de una serie de movimientos que le permiten al ser humano progresar o desplazarse en una pared vertical en sentido horizontal o ascendente, involucrando el tren superior e inferior. (Zorrilla, 2000), (Moscoso Sánchez, 2003) Requiere de la forma básica de movimiento o habilidad motriz del trepar, pero acompañado con otras habilidades básicas motrices como el agarrar y/o la prensión, el colgarse y estirarse. Combinado también con la coordinación y las habilidades equilibratorias. La práctica de la escalada resulta un desafío para quien la practica pues supone una continua resolución de problemas que se presentan para el desplazamiento en la verticalidad o hasta en algunos casos en situaciones extra plomadas. (Hepp y otros, 2001) Este requerimiento genera a su vez la necesidad de adoptar nuevas posturas corporales y exige toma de decisiones, adaptación e improvisación en cada movimiento de acuerdo a la nueva situación a resolver, lo que permitirá el desplazamiento deseado. El acrecentamiento de su disponibilidad corporal relacionado a las adaptaciones en relación a su calidad de movimiento entendida como la relación entre la fluidez, ritmo, armonía, dinamismo y precisión en cada movimiento. Los saberes gímnicos, conocidos como aquellos que hacen referencia al cuerpo como objeto de conocimiento con énfasis en el desarrollo de las habilidades motoras básicas principales que se ponen en juego en esta práctica tales como trepar, agarrar, estirarse, colgarse, balancearse. Complementando a estos aparecen también todos aquellos saberes relacionados al conocimiento del propio cuerpo, reconocer-

se en diversas posturas, ritmos internos, posiciones del cuerpo, equilibraciones y amplitud del movimiento que sería la relación entre movilidad articular y flexibilidad y su eficacia relacionado con la calidad de movimiento y la preparación que se le da a las cualidades físicas como es la flexibilidad, resistencia, velocidad y fuerza para ese movimiento. Por otro lado, los saberes lúdicos que se reflejan en el juego y el jugar se manifiestan a través de dispositivos concretos de juego en las clases con niños y niñas, pero también se pone en escena el “jugar” de diferentes formas y modos en diversos grupos a través de desafíos personales tanto en jóvenes como adultos. Y, por último, los saberes deportivos se encuentran más vinculados con el deporte Escalada Deportiva y la técnica desarrollada para este deporte, siendo más depurada y en algunos casos vinculándose con la competencia. Estos saberes se reflejan con más frecuencia en grupos de edad más cercanos a las juventudes.

Nos proponemos a partir de recuperar las narrativas de entrevistas a 7 docentes/monitores, quienes están a cargo de la enseñanza de las prácticas de escalada en muro indoor, descubrir lo gímnico, lo lúdico y lo deportivo desde dos posibles relaciones: en 5 diferentes escenarios de enseñanza no escolares y en escenarios de enseñanza escolares. Optamos por utilizar un esquema codificado de referencias para preservar la identidad de las personas entrevistadas. El mismo se compone de una articulación entre la identificación numérica por cada escenario de enseñanza/docencia (E1 a E5) y la entrevista a docente (ED1 a ED3). De esta manera a modo de ejemplo cuando se trataba del Escenario 1 y el docente 1 de ese escenario, se encontraría la siguiente identificación (E1-ED1).

Tomamos como foco de partida el análisis de la clase puesto que entendemos que es allí donde se ponen en juego los distintos saberes y abordajes, donde se toman

las decisiones, se interactúa y se define y redefine permanentemente la propuesta.

Es en la clase donde podemos encontrar las pistas que en nuestro juego nos permitan desentrañar los diálogos que desde lo propio de la educación física y la especificidad de la escalada en muro artificial se generan, enriqueciendo los procesos de enseñanza. La clase es el momento en que se ponen en escena saberes, conductas, intenciones, entre otras cuestiones. Al interior de ese escenario de práctica de escalada es en donde se desarrolla la acción de la enseñanza, en términos de Edelstein (2011), esa relación ternaria entre docente, aprendiz y conocimiento que da cuenta de componentes que se entrecruzan, se entrelazan, se desplazan en un continuo suceder, como acto en curso, proceso en marcha, no totalizado ni cristalizado desde una dialéctica de lucha y complementariedad.

“Concebirla en tal sentido, de modo genérico, como cruce de coordenadas de tiempo y espacio, hábitat de sujetos en agrupamientos prefigurados, lugar de encuentro signado por la particular forma que en ella adopte la triádica relación docente-alumno-conocimiento. Es el ámbito principal de realización de la escena pedagógica cotidiana, de concreción de prácticas de la enseñanza como expresión de la puesta en juego de propuestas didácticas diversas.” (Edelstein, 2011: 165)

La clase es la clave en la que se articulan las diversas dimensiones: la dimensión espacial (requerimientos de infraestructura y equipamiento) y temporal (la clase y sus momentos), la dimensión interaccional (actores y saberes) en la que se ponen en juego las propuestas y una dimensión institucional en la que se presentan diversos contextos e instituciones se muestra en escena en una dimensión organizacional.

Piedra libre a las etapas de vida como organizadores de la enseñanza de escalada indoor en escenarios no escolares.

En relación a los aspectos organizacionales de la práctica de escalada en muros artificiales encontramos que, si bien la actividad se presenta como posible de ser practicada por personas de edades muy diversas, a la hora de organizar la enseñanza se destacan agrupamientos por etapas de vida.

Es decir que se ofrecen clases/entrenamientos a grupos en la etapa de la niñez, de la juventud y de la adultez.

"(...) Tenemos 2 grupos de adultos, uno de adolescentes y otro de niños. Y a nivel club la tradición en escalada en sí viene hace años, de hecho, la escuela de escalada digamos que estos últimos 6 años son como un nuevo periodo, pero en otros momentos también hubo escuela de escalada" (E3-ED1)

"(...) La escuela infantil la manejamos hasta 13 años, después ya pasan a lo que es el grupo juvenil, entrenamiento juvenil y después ya es un formato común de adultos. Tenemos una escolita infantil, con un grupo de 4 a 6 años (es el de los más chiquitos), después una escuela infantil para chicos de 7 a 13 (...). Siempre trabajamos de a dos profesores en las clases de las escuelas infantiles (...) porque como es también un rango amplio de edad separamos ciertas actividades y también pasa que hay chicos de la misma edad que están empezando y otros que ya llevan años escalando y bueno se hacen distintos niveles y después bueno el grupo juvenil ya es de los que salen de la escolita, de 13 - 14 años en adelante hasta la edad que sea, pero bueno más o menos hasta 18 - 19 años." (E2-ED1)

Esta división parecería mostrar enfoques de enseñanza

que priorizan aspectos diferentes de acuerdo a la mirada docente y parecen interpretar lo que desean sus aprendices. Para el grupo de edad comprendida en la niñez, se prioriza lo lúdico como sistema o metodología de enseñanza, toman al juego como una herramienta.

"(...) bueno, la idea general es que todos aprendan a escalar y que aprendan sobre el deporte, que aprendan a manejarse en forma segura, por ahí obviamente con los chicos tenemos un enfoque, con los adultos otro y otro con los grupos más chiquitos que son nenes de 6 hasta 12 años, el rango de edad es bastante amplio obviamente es una cuestión bastante lúdica, no "(E3-ED1)

"(...) Con S. planificamos, (...). Los dos tenemos bastante experiencia con niños creo yo, y eso hace que no sea algo difícil planificar, y muchas veces hacemos cosas como juegos o actividades que se nos ocurren y las probamos: che se me ocurrió esto, bueno a ver probémoslo; y muchas veces te das cuenta que no va, que esa actividad se pincha a los dos minutos y hay que cambiar." (E2-ED3)

"(...) porque mi misión era darles alegría entonces yo no puedo faltarle a esto entonces me dije vamos a hacer juegos muy de explorar recursos entonces pensé voy a usar los colchoncitos y los vamos a explorar; oler, los ponemos en la cabeza, después entre grupitos armar un refugio con los colchones." (E1-ED1)

Por otro lado, para la etapa de las juventudes se observa que focalizan sus propuestas más en lo deportivo; tal es el caso del grupo de adolescentes de este profesor.

"(...) el otro profe armó una especie de preparación física para los que querían competir y al final la terminaron haciendo todos porque él los veía que se entusiasmaron, pero digamos que es algo que lo dejamos muy a la de-

cisión de cada uno de los chicos y obviamente siempre les planteamos la competencia como una instancia más de aprendizaje. (...) con el grupo adolescentes tenemos esto, así como muy focalizados en la parte deportiva, del rendimiento y así es un grupo muy unido en ese sentido” (E3-ED1)

“(...) entonces se entrena principalmente con ese objetivo, después hay gente, principalmente los juveniles, que también les resulta curioso y quieren aprender o meterse y conocer el ambiente de las competencias y entonces también se enfoca un poquito a eso, pero a nivel general” (E2-ED1).

Mientras que para la etapa de adultez existe una combinación de lo deportivo y lo gímico en términos de acondicionamiento físico para la exigencia, así como el dominio técnico para la resolución de problemas de desplazamiento en boulder.

Junto a esta periodización de edades se observa a su vez que en la etapa de la adultez es donde se da la mayor diferenciación en el rango de edades y allí la distinción se suele hacer en base a la experiencia, entre quienes recién se inician en la actividad o lo hacen con mayor regularidad y realizan la práctica hace más tiempo.

“(...) de los adultos la verdad tenemos de todo desde chicos ponele de 20 años hasta gente por ahí de 60 que empezó a escalar. Que empezó de cero o que ha retomado después capaz 30 años de no escalar, de escalar toda la juventud, o la adolescencia; y adultos jóvenes y después de haber cortado y arrancar de vuelta, bueno los de 60 todavía es un adulto joven ¿no?” (E3-ED1)

En este sentido, nos permite observar que se dividen las propuestas de enseñanza de la escalada deportiva indoor en relación a las etapas de la vida y no tanto por

nivel técnico adquirido de los participantes en escena. Aquí observamos que al mismo tiempo conviven diferentes niveles y cada actor está resolviendo sus desafíos y en otros momentos aparecen algunas actividades grupales como juegos. El objetivo en común es el deporte en un espacio compartido, pero en muchas instancias cada quien está en su tarea, de acuerdo a sus conocimientos, dominios y posibilidades.

“(...) Es difícil pensar en una organización por niveles, salvo cuando la especificidad es más alta y a la gente hay que atenderla de otro modo, al entrenamiento o transferencia a la escalada en roca” (E2-ED1)

A su vez, se encontró un aspecto en común en la forma que quienes están a cargo organizan las clases. En sus relatos hacen referencia a los tres momentos de la clase como organizadores temporales de las mismas. El inicio, actividad central y cierre.

“(...) a nivel digamos etapas de la clase, organización obviamente como cualquier actividad deportiva no falta una parte que vendría a ser una entrada en calor, la parte principal de la clase y después de vuelta a la calma. Dependiendo un poco del grupo (...) son bien explícitas cada una de estas etapas y en otros grupos no. Por ejemplo, con los más chiquitos la entrada en calor empezamos jugando, y después vamos metiéndole al tema y al mismo tiempo que escalamos en sí, trato de ir condimentando con algunas cuestiones que son bien específicas del deporte como por ejemplo aprender a hacer el nudo.” (E3-ED1)

Es decir que estos momentos están presentes y dependiendo del grupo son más o menos marcados, pero

“(...) trato de generar una estructura común, ciertos hábitos y rutinas porque hacen que la persona que venga

gane autonomía se sienta seguro porque ya sabe lo que va a pasar y al mismo tiempo siempre tiene que tener algo de sorpresa" (E1-ED1)

¿Será necesario en todas las actividades deportivas estas estructuras temporales de la clase? ¿Será que a través de estas estructuras se pasa por las especificidades de lo gímico, lo lúdico y lo deportivo? ¿Será que se trata de una necesidad del movimiento, aplicable también a la escalada? ¿Será que aún en la organización por edades o etapas de la vida las secuencias organizacionales del acto pedagógico se dan del mismo modo?

Estos y muchos otros interrogantes nos invitan a seguir buscando pistas, y problematizando aquellas escenas complejas de la enseñanza.

A continuación, vamos a seguir otra pista que resulta interesante en las clases de escalada indoor, aquella que nos invita a seguir jugando y mientras jugamos repensamos el juego y el jugar.

Descubriendo el juego y el jugar como organizador de las escenas en la escalada.

Se observa que el eje de las actividades propuestas para las clases infantiles en los muros de escalada está centrado en propuestas más jugadas es decir en el "jugar" siendo el juego el recurso que prima en la escena.

"(...) pero bueno, con grupos chiquitos son lúdicas, muy lúdicas las clases; con el grupo de adolescentes yo siento un grupo bastante especial que se enganchó mucho con la escalada y el rendimiento y entonces tiene un enfoque muy deportivo y cuando digo deportivo me refiero a que varias veces les he puesto juegos y cosas así más lúdicas y como que prefieren escalar y centrarse más en la parte física y técnica, en lo que tiene que ver con el manejo

del equipo y todo, más que jugar o hacer actividades un poco así más recreativas” (E3-ED1)

A su vez, lo lúdico desde la dimensión del juego agonístico se visualiza en las propuestas realizadas en los grupos de jóvenes y adultos en donde el desafío se convierte en un incentivo para la autosuperación y despierta el deseo de mejorar, de probarse a sí mismo. Reconocemos en el agón no sólo la concepción agón igual a competencia, sino que, resignificamos el sentido de la lucha desde la propia superación. Esta posibilidad de permitir a quien realiza la práctica y comprobar que es capaz de luchar en el sentido de hacer por sí mismo, de desafiar sus propias limitaciones y de autosuperarse, de enfrentarse y superar al medio, a las nuevas incertidumbres que se le presentan. En relación a la propia superación ¿quién define las reglas del jugar en el momento que se pone en juego? Cada persona juega su propio juego y el profesor juega a ser cómplice, acompañando a que puedan seguir en su juego con señalamientos e intervenciones para superar desafíos.

Toda situación agonística se plantea como un desafío, reto, como problema a resolver que lleva al sujeto a movilizar todas sus capacidades, pero en particular compromete lo cognitivo, lo intelectual, sus capacidades lógico – motrices. ¿Quién define a qué se juega? En las entrevistas aparece que cada docente propone juegos principalmente con los más pequeños y parece como si desapareciera el juego en los más grandes, solo lo mencionan en la entrada en calor. Nos preguntamos si los desafíos propios de la actividad (superación de un paso, resolución de un boulder, etc) no son propuestas lúdicas de los propios participantes, que como dijimos antes juegan su propio juego. En estos casos los demás (pares y docentes) cumplen un rol de cómplices, brindando consejos (saberes, propuestas técnicas, etc.).

"(...) entonces solo pensaba que busco que este niño se divierta, que se ría y la pase bien. Con el adulto es un trabajo más social, que esa persona se afloje, se ría con otro adulto, se desafíe se anime a decirse che voy a probar a ver si esto me sale. Los adultos, o el común de los adultos (...); es raro que un adulto con sus hijos diga voy a probar a hacer algo que nunca hice" (E1-ED1)

Las clases generalmente son planteadas con el propósito de superar desafíos motores. Quizás a simple vista lo gímico de la educación física es el eje de la actividad, pero descubrimos que aparece lo lúdico en escena, en la esencia de la propia actividad como desafío. Esto habilita la posibilidad de pensar en que cada practicante como comentamos anteriormente "juega su propio juego de superación". Los desafíos que se presentan a cada escalador/a permiten explorar y reconocer sus habilidades. Esta posibilidad de darles problemas a resolver, como una forma de superarse a sí mismos, de alguna manera incitarlos a que se desafíen desde una propuesta del profesor para iniciar su propio juego.

"(...) las clases de iniciación de adultos. Por un lado, las clases de iniciación es algo atípico porque no es un grupo, viene gente aisladamente a conocer. Y bueno se le da como un pantallazo general de la escalada, de cómo se escala acá en el muro y se empieza a iniciar a la persona en lo que es las técnicas de escalada básica, pero siempre orientado a lo que es esta modalidad de muro Indoor, con un colchón. Y bueno y orientado a esto a lo que es la esencia de darle problemas a resolver y que vaya evolucionando digamos que vaya mejorando y aumentando la dificultad, que básicamente los boulders es eso no: plantear un problema y bueno intentar resolverlo desde el desarrollo digamos de las capacidades motrices, o sea desde el cuerpo y la mente también, la inteligencia y la visualización y todo." (E2-ED3)

La aparición de la dimensión lúdica en el desafío personal, cada quien juega a su juego, siendo la labor docente aquella que facilita la continuidad en el juego personal, nos invita a pensar en aquello que hace de la escalada una práctica interesante y llena de oportunidades atractivas siempre cambiantes, siempre adrenalínicas, siempre desafiantes.

Es a partir de la dimensión lúdica que podríamos explicar la devoción y el interés creciente de los practicantes que encuentran en la escalada esa práctica que prometería la posibilidad de jugar eternamente en escenarios cambiantes. Dado que siempre habrá un nuevo paso a seguir, un nuevo problema a resolver, una nueva manera de llegar.

Incluso si quisiéramos seguir buscando un poco más y jugando a encontrar argumentos, podríamos decir que siendo la escalada en sus orígenes una práctica de ambientes abiertos, en los que no solo la fisonomía es cambiante, sino también el clima y la condición material de los escenarios donde se practica; para el caso de la escalada indoor la posibilidad de generar nuevas rutas, nuevos boulder, nuevos encadenamientos genera esa similitud de la incertidumbre que es constitutiva de la práctica en sí misma. Y es esa esencia constitutiva de la práctica la que posibilita a su vez, lo lúdico en el desafío motor de desplazamiento que quien practica la escalada siente y que el docente se encarga de proponer y acompañar para que se logre ese sentimiento de juego constante de desafío.

De este modo el juego y el jugar se vuelven organizadores de la escena de enseñanza de la escalada indoor. ¿Podrá el desafío ser infinito como hemos propuesto desde la dimensión lúdica de la escalada? ¿Podrá el interés de la práctica de escalada fundarse en la propuesta lúdica del jugar a lo que cada quien quiera jugar con la

compañía y complicidad de profesores y monitores?

Siguiendo nuevas pistas nos encaminamos a escenarios diferentes... ¿Nos acompañan a buscar la escalada en la escena de la Educación Física escolar?

“Para todos los compas”: la escalada deportiva en la Educación Física escolar.

Pensar el escenario de la educación física escolar supone trasladarnos a un espacio diferente, en el que confluyen intereses y saberes que se imbrican con los modelos de escuela que cada situación o momento histórico proponen.

La escuela en la actualidad se enfrenta al desafío de la integración, de la necesaria consideración de la garantía de acceso como derecho de cada niño, niña o adolescente. La Educación física, no es ajena a ello, debiendo preocuparse por acompañar el proceso de democratización y ampliación de la práctica.

Estos desafíos remiten a la complejidad del escenario escolar en la práctica que además de poseer formatos y mandatos contruidos histórica y socialmente, presenta tensiones entre prescripciones curriculares, saberes y dominios docentes, intereses de estudiantes y formatos institucionales.

Relacionado a los dominios docentes quisiéramos destacar dos cuestiones. Por un lado, históricamente en la formación de docentes de Educación Física de la Argentina no hay una tradición instalada acerca de la enseñanza de la escalada; por otro lado, la actividad de escalada en sí misma como práctica deportiva es muy reciente, lo cual implica que se trata de una actividad que se está dando a conocer y no forma parte de los deportes hegemónicos que han encontrado su lugar en la escolaridad.

En Argentina la Educación Física se encuentra legitimada como asignatura escolar, surgió acompañando el proceso de constitución del Sistema educativo nacional (Aisens-tein, 2006).

Tal como manifiestan Ron y Fridman, (2019) la asignatura escolar Educación Física se desarrolla en diversas dimensiones que la significan, constituyen, definen saberes y destacan prácticas corporales específicas inscriptas en el juego, la gimnasia, el deporte y las actividades en la naturaleza. "... en esa institucionalidad, la educación física es una fuente de producción inagotable" (Ron y Fridman, 2019 p. 185).

Nos preguntamos entonces en esa fuente inagotable ¿Qué lugar podría ocupar la escalada en clave de propuesta escolar? Bajo este esquema y siempre respetando que estamos realizando análisis situados, concretos y propios de un contexto particular, ensayamos algunas respuestas desde las experiencias relevadas en San Carlos de Bariloche.

En base a las entrevistas realizadas, así como a conocimientos que fuimos adquiriendo a través de relevamientos específicos de escenarios de enseñanza de escalada (Palacio y Alder, 2021) podemos presentar dos modalidades diferenciadas de la presencia de la escalada en la asignatura escolar.

- Por un lado, la propuesta dentro de las clases de educación física como disciplina escolar, la posibilidad de alquilar los espacios de muros indoor para trasladar a grupos estudiantiles y ofrecerles algunos estímulos de práctica de escalada. Es decir, la escuela se traslada a los muros artificiales indoor.
- Por otro lado, encontramos experiencias en las que la propia escuela dispone de infraestructura de es-

calada fija o móvil. Es decir que cuentan con palestras (generalmente de baja altura o mini-muro) montadas en diversos espacios de la propia escuela o bien el montaje en tiempos específicos de palestras o muros móviles.

En general, las experiencias relevadas implican que la propuesta de escalada en la escuela pone énfasis en la posibilidad de brindar experiencias a partir del primer contacto con la actividad, con el escalar. En este sentido cumpliría con parte del mandato de ampliación de las oportunidades de acceso que la escuela debe brindar. "(...) la idea es como un primer contacto, para que los chicos/as tengan un primer contacto con la escalada. (...) Un poco, que yo al menos de mi parte no intentaba enseñar nada, ninguna técnica de escalada ni nada la idea era que los chicos, primero ver qué pasa. Presentarles el muro. (...) encuadrar un poco la actividad, pero después dejarlos a ver qué pasa ellos con su cuerpo con su experiencia en la primera vez que van a escalar." (E4-ED1) "(...) íbamos a las escuelas a dar talleres y armábamos los muros en la escuela y tratábamos que pasen toda la escuela" (E5-ED1) En las propuestas de escalada escolar relevadas observamos que lo que prima es la prioridad por posibilitar que se den las condiciones de oportunidad de que todo aquel que lo desee pueda experimentar la actividad. La condición de la escolaridad permite que un grupo de edades similares esté reunido en grados o niveles educativos específicos. Pero esta homogeneidad en edades no se traduce necesariamente en una homogeneidad de intereses. Mucho menos de experiencias y deseos. Esto es percibido por quienes realizan la tarea docente generando un nuevo desafío para la práctica de escalada, generalmente asociada a grupos pequeños de intereses específicos que avanzan según el interés personal de cada quien. El desafío entonces está en el trabajo con grupos numerosos,

tal como se manifiesta en las afirmaciones de este docente: "(...) nos re preparó para esto de que venga un grupo entero de un grado de 20/25 chicos que no saben escalar, que no escalaron nunca y bueno empezar de cero. Se trataba de dar un proceso (...) fue un desafío grande porque era todo el tiempo recibir grupos nuevos y bueno ir probando (...) nos sirvió para esto, para darle un poco de formato a lo que es transmitir el deporte, pero a su vez con grupos muy heterogéneos porque había chicos que no les interesaba para nada". (E5-ED1)

Sin embargo, no se trata solamente de trabajar con grupos numerosos. La escolaridad supone una adaptación de lo propio de la actividad en clave escolar. Supone así mismo trabajar con la diversidad, la heterogeneidad y también, por qué no, con la discapacidad motriz. "(...) Por eso digo el término escalada escolar, eso implica que tiene que ver con el deporte escolar que es muy distinto al deporte extraescolar, a cualquier práctica deportiva de club. El deporte escolar implica que aboradas un grupo grande, un grupo donde hay un montón de motivaciones muy variadas, capacidades muy variadas, de todo, asique bueno, hemos tenido chicos con discapacidad motrices intentando hacer algo ahí en la misma clase y eso es un desafío." (E5-ED1)

Dado el formato escolarizado otro de los aspectos que aparece asociado a las metodologías de la enseñanza de la escalada en contexto escolar es el respeto por la organización respetando los tres momentos de la clase (entrada en calor, trabajo en escalada y estiramiento o elongación), aunque el eje central como ya se dijo haya sido la experiencia. Aquí está presente la idea que nos trae Fernández (1987) que desde el principio hasta el final cada nuevo aprendizaje pasa por el cuerpo y se podrá entrelazar con aprendizajes anteriores. La misma autora afirma que no se incluye solamente como acto, sino también como placer; porque el placer está en el cuerpo. Quienes son protagonistas de estos escenarios nos comentan.

"(...) Entonces hicimos una entrada en calor y después era más bien jugado. (...) Sí, un encuadre de no se puede estar parados en el colchón mientras otro está escalando, no puedo pasar por debajo, esas cosas de seguridad sí, encuadrarlas" (E4-ED1)

Una cuestión reiterada en la práctica de la enseñanza de escalada, como se observa en el fragmento anterior, es la necesidad de dar encuadre de la actividad en la seguridad. El eje de la seguridad atraviesa toda práctica de escalada. No solo en aquello referido al posible uso de equipamiento en sí, sino también al manejo de los espacios y el respeto por los lugares de práctica. Así como por los cuidados necesarios frente a la práctica de otros/as en el desplazamiento por debajo de quien se encuentra trepando/escalando en el muro. Para ello la escuela suele proveer de equipamiento que acompaña la seguridad de las prácticas, a través del material que posee para otras actividades, tales como las colchonetas utilizadas en la gimnasia deportiva.

"(...) bueno eso fue un desafío grande porque era todo el tiempo recibir grupos nuevos y bueno ir probando, y terminamos armando un proceso metodológico de que enseñar primero que enseñar después y obviamente adaptándonos a los recursos que tenían, en algunas escuelas había colchonetas en otras no en otras se podía armar el muro alto en otras no, era solo boulder, entonces bueno" (E5-ED1)

Para ir cerrando,, quisiéramos proponer que, así como la escalada va a las escuelas para brindarse como experiencia, también las escuelas se acercan a los sitios y espacios de escalada. En San Carlos de Bariloche, a instancias de un proyecto social de arraigo y revalorización del entorno que nos circunda y, una vez más, como política de derecho de acceso a las posibilidades de desarrollo regional, el disfrute del ambiente, y las actividades del entorno, la provincia de Río Negro ha puesto al servicio del Ministerio de educación un programa de esquí y montaña escolar. En él, las escuelas públicas cuentan con la

posibilidad de tener experiencias (con profesores especializados contratados por la provincia) de una semana de esquí en Cerro Catedral y de otras propuestas en las que se incluye a las salidas a la montaña y la escalada. "(...) Y bueno trato de contarles que esto es una porción pequeña de todo lo que es el deporte escalada, eso es algo re importante porque los chicos también tienen la experiencia de ir a la roca con la escuela a veces, los 4tos grados, sobre todo, entonces tienen eh... conocen y saben" (E5-ED1)

"(...) Puedo contar de la experiencia que tuve este año (...) Fui con algunas escuelas, fui con la 328, casi todos los grados (...) Y la idea es como un primer contacto, para que los chicos tengan un primer contacto con la escalada (...) es para todas las escuelas de Bariloche, todos los grados, no está delimitado para un solo grado." (E4-ED1)

La experiencia que brinda la posibilidad de que las escuelas se acerquen a los espacios de escalada es utilizada principalmente para dar a conocer la actividad en sí. Poder aprovechar los espacios, para brindar experiencias iniciales de exploración, que como podemos relacionar con lo tratado anteriormente organiza la enseñanza desde otras lógicas e intereses. Sin embargo, en ningún momento se deja de lado las tres dimensiones que supone la Educación Física, puesto que lo gímico se visualiza principalmente en la etapa inicial de preparación para la actividad y la etapa final de estiramiento. Lo lúdico se expresa en la práctica de acercamiento concreto al muro de escalada y en formato de propuesta de exploración hasta dónde se pueda avanzar o en algunos casos en pequeños desafíos y juegos en el propio muro. Y si bien no podemos hablar de lo deportivo en su formato técnico competitivo, podemos mencionarlo en sus formatos de deporte escolar y de muestra en relación a sus posibilidades de desarrollo futuro como práctica deportiva. Por último, queremos destacar que para algunos establecimientos escolares existe la posibilidad de contar con mini-muros de acceso libre que posibilitarían

la utilización espontánea en espacios de recreo, así como el uso educativo en las clases de Educación física. “(...) íbamos a las escuelas a dar talleres y armábamos los muros en la escuela y tratábamos que pasen toda la escuela (...) quedaba armado ahí en la escuela y muchos docentes lo usaban.” (E5-ED1) “(...) pero bueno en muchas escuelas esto por ahí les sirve. Hay muros de escalada, está la 187 tienen una palestra re linda, la 320 se inauguró este año, la escuela Nuestra Señora de la Vida tiene un murito también, eh no sé si me estoy olvidando de alguna otra escuela. Pero ahí están como habiendo muritos en las escuelas y está buenísimo. Y es algo que en los recreos los chicos lo que hacen es ir a treparse e ir a escalar está re bueno” (E4-ED1)

Las actividades de escalada, aunque incipientes en la escolaridad, aparecen como propuestas novedosas para la Educación Física escolar. En estas primeras experiencias narradas encontramos que por el momento son propuestas de demostración y exploración. Quedan abiertos aquellos interrogantes acerca de su posible desenlace futuro. Acerca de qué descubrimos y cómo seguiremos jugando. En estas páginas recorrimos unas búsquedas que nunca serán completas, ni últimas. Se trata de seguir buscando siempre porque es en esa búsqueda que se dan los encuentros. Consideramos a las clases como los lugares de encuentro entre el saber de estudiantes y docentes, como escenarios posibilitadores de diálogos y desafíos para la resolución de problemas. La escalada indoor, en su dimensión práctica, y mirada en clave educativa desde los ojos de las Educaciones Físicas, se muestra como altamente interesante para su desarrollo. Destacamos algunas dimensiones que fuimos encontrando a medida que jugamos a esta escondida plagada de imágenes en movimiento.

- Es una práctica de riqueza motriz, que implica asumir desafíos en tanto permite los desplazamientos en la verticalidad.
- Es una práctica que puede ser llevada adelante por las per-

sonas en diferentes etapas de la vida, encontrando algunas particularidades entre las infancias, juventudes y adulteces.

-Es una práctica que se presta para el desarrollo de las competencias gímnicas en los acondicionamientos necesarios para su compromiso motor de prensión, fuerza, equilibración, desplazamiento y flexibilidad.

-Es una práctica que se presta para el desarrollo de las competencias deportivas, en la preparación y el seguimiento de reglas aplicadas a torneos y encuentros deportivos. Más aún siendo disciplina olímpica; pero no solo por ello, sino también por el crecimiento de las propuestas de torneos locales, regionales y nacionales. Así como de encuentros entre grupos de diversos escenarios de práctica.

-Vinculando este punto con el de las etapas de la vida observamos que lo deportivo se manifiesta desde lo puramente competitivo principalmente en juventudes (tempranas y tardías), mientras que los encuentros se dan más en las infancias.

-Es una práctica que se presta para el desarrollo de las competencias lúdicas. Hemos demostrado que el juego y el jugar son claves que permanecen en lo esencial de esta práctica. A nivel de desafíos constantes de superación de obstáculos de desplazamiento, así como en desafíos de superación personal. La variabilidad constante y la incertidumbre del medio hacen de esta práctica algo estimulante.

-Es una práctica en la que la intervención docente resulta fundamental, asumiendo un papel de cómplice en el aprendizaje, proponiendo desafíos, marcando posibilidades, acompañando sistemas de entrenamiento, y habilitando posibilidades de jugar. Cumpliendo con el rol de cómplice y al mismo tiempo de fuente inspiradora para la práctica.

-Es una práctica que puede presentarse como novedosa y con algunas adaptaciones en los sistemas escolares. Puede presentarse en formato libre (según el acceso a paredes en recreos) o conducido y acompañado por la intencionalidad docente. En clases o propuestas democratizantes de acceso a la práctica a través de

programas sociales. Se presenta como posibilidad de arraigo y disfrute de las opciones que el medio montañoso circundante permite o invita, (aun cuando en nuestro caso hayamos hablado de prácticas de escalada indoor, dada su posibilidad de transferencia a la roca) -Es una práctica con presencia actual y con potencialidad de crecimiento y desarrollo futuros. En definitiva, creemos que en este artículo hemos logrado descubrir algunas de las claves que desde las Educaciones Físicas presenta la escalada indoor. También creemos que lo hecho hasta aquí nos ha permitido recuperar la experiencia en el jugar, de realizar muchos “piedras libres”, pero a la luz del juego consideramos que siempre quedará la puerta abierta para seguir jugando a seguir encontrando y por eso como reflexión final queremos invitar a reunirnos permanentemente a posibilitar el juego de contar una vez más mientras seguimos preguntándonos acerca de... ¿Qué otras interacciones podremos descubrir y potenciar? ¿Cómo podremos relacionarnos y seguir interactuando, enriqueciéndose mutuamente? ¿Quiénes podrán en un futuro continuar con el juego, quiénes podrían colaborar en la práctica de la escalada indoor? ¿Qué otras variantes se propondrán a futuro para la práctica de la escalada en clave de las Educaciones Físicas? y tantas otras cuestiones que se nos irán ocurriendo en el transcurso de los próximos juegos. Hasta aquí nuestras piedras libres... que pase quien sigue a contar una vez más.

Referencias bibliográficas

Aisenstein, A. (2006). La Educación física en el Currículo moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar (Argentina 1880-1960) en R. Rozengardt (2006) Apuntes de historia para profesores de Educación Física (69-84) Miño y Dávila. Cutrera, J.C. (1997) Recreación: funda-

mentos, didáctica y recursos. Stadium

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós Cuestiones de Educación.

Elias, N y Dunning, E. (1992) Deporte y ocio en el proceso de la civilización. Fondo de cultura económica.

Fernández, A. (1987) La inteligencia atrapada: Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Nueva Visión.

Giraldes, M. (1986) La Gimnasia Formativa. En la niñez y adolescencia. Stadium

_____ (2001) "Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones". Stadium.

Hepp, T., Güllich, W., y Heidom, G. (2001) La escalada deportiva: un libro didáctico de teoría y práctica. Paidotribo.

Hiuzinga, J. (1972) Homo Ludens. Emece

Husson, Marcelo (2013). Gimnasia: Un análisis de su conceptualización en pos de establecer renovados sentidos en su enseñanza. En actas 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, La Plata. Se encuentra en: <https://www.aacademica.org/000-049/48>

Martinez de Haro, V. (2006) Educación Física ESO 2. Libro de texto del alumno. Paidotribo.

Moscoso Sánchez, D. (2003) La montaña y el hombre en los albores del siglo XXI. Barrabés.

Palacio, M. y Alder, I. (2021) Escenarios de enseñanza de Escalada Deportiva en muros artificiales. En actas del "IV Congreso Patagónico y I Congreso Nacional de Educación Física y Formación Docente: Relaciones y tensiones en el campo de la Educación Física"

Ron, O. y Fridman, J.L (Coords.). (2019) La Educación Física en la escuela y su enseñanza: Homogeneidades, diversidades y particularidades. Universidad de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Diálogos en Educación Física;3)

Ron, O., De Marziani, F., Berdula, L., Celentano, G. y Husson, M. (Coords.). (2020) Educaciones físicas esco-

lares : Prácticas, narrativas y (re)producciones. Teseo. Ron, O., Paiva, F. (2003). El campo de la educación física. EN: V. Bracht y R. Crisorio (Coords.). La educación física en Argentina y en Brasil: Identidad, desafíos y perspectivas. Al Margen. (Diagoníós) Vilariño T., López E. y Palacio M. (2016) Formación docente en escalada en Muro y Mini Muro: el Profesorado en Educación física CRUB-UNCo (p.119-129). En Las prácticas de Andinismo de Educación Física. Eduardo Hugo López Ediciones. Zorrilla, J. (2000). Enciclopedia de la montaña. Desnivel.

Referencias escenarios y entrevistas docentes

E1ED1: Escenario 1 (espacio de práctica de escalada emprendimiento privado) Entrevista Docente 1

E1ED2: Escenario 1 (espacio de práctica de escalada emprendimiento privado) Entrevista Docente 2

E2ED1: Escenario 2 (espacio de práctica de escalada emprendimiento privado) Entrevista Docente 1

E2ED2: Escenario 2 (espacio de práctica de escalada emprendimiento privado) Entrevista Docente 2

E2ED3: Escenario 2 (espacio de práctica de escalada emprendimiento privado) Entrevista Docente 3

E3ED1: Escenario 3 (espacio de práctica de escalada Club) Entrevista Docente 1

E4ED1: Escenario 4 (espacio de práctica de escalada y montañismo comunitario) Entrevista Docente 1

E5ED1: Escenario 5 (espacio de práctica de escalada en muro móvil) Entrevista Docente 1

4-Ensayo: Los trabajadores de la Obra del Dique Ballester y su participación en la creación del Club Obrero Dique en la localidad de Barda del Medio

José Luis IBÁÑEZ MANQUILEF

El presente ensayo aborda un período histórico del Club Obrero Dique, más precisamente el de su creación, identificando quiénes fueron los agentes que participaron en la misma. El contexto socio histórico en el cual se da la creación del club, tiene como principal acontecimiento la realización de la obra del Dique Ingeniero Ballester en el período de 1910 a 1930, en la que se veían involucrados obreros de la misma. Pero estos trabajadores no solo correspondía a los involucrados en la construcción del dique sino también a los del ferrocarril que traía los materiales para dicha construcción. Este análisis realiza desde una perspectiva analítica desplegada en la educación física, como mencionan Ron y Fridman (2020):

“Esta perspectiva de estudio intenta suprimir todo lo posible la narrativa tutelada, anular los silencios, hacer lugar a las voces de la educación física, apostando a la recuperación de la educación física y de sus prácticas en la educación física y desde la educación física. “(p.245)

En este sentido, se da valor a los antiguos pobladores que estuvieron involucrados en la creación del Club Obrero Dique, a sus relatos, sus experiencias y sus prácticas. Se parte del supuesto que el nacimiento del Club Obrero Dique se produce como respuesta a la necesidad de la población de contar con un espacio para ocupar su tiem-

po libre. De esta manera, se pretende identificar cuál fue la participación¹ de los trabajadores que dieron lugar a la creación del club, o si el club se hubiera creado de todas formas de no haber estado esta mano de obra en la localidad, asignándole valor o no, más que importante a la relación del trabajo con el deporte y su impacto en la sociedad.

Así, desde esta perspectiva a la vez, se revaloriza la cultura local, la historia y las prácticas recreativas y deportivas que sucedieron en Barda del Medio, como afirman Ron y Fridman (2020) "Las prácticas son producciones y les protagonistas son quienes las habitan y las provocan. Las prácticas, al igual que el jugar, los deportes y las gimnasias, son parte de la cultura" (p.246).

Por ello, en este acotado abordaje el tema es la participación de los trabajadores de la localidad de Barda del Medio en el surgimiento del Club Obrero Dique en el período de 1910 a 1930.

La localidad de Barda del Medio tiene como principal característica el Dique Ingeniero Ballester, maravillosa obra que permitió generar un sistema integro de riego para el alto valle de Río Negro y Neuquén y posibilitó además la creación del Club Obrero Dique, tras la necesidad de los trabajadores de contar con un lugar de esparcimiento.

El Club Obrero Dique contaba con varios espacios recreativos. Esta particularidad es lo que sostienen los entrevistados:

1 Se utilizarán los conceptos de participación real y simbólica de Sirven (1998). La participación real consiste en una modificación en la estructura del poder, es decir, significa un cambio no solo en quienes deciden sino en qué se decide y a quiénes se beneficia. En cambio, la participación simbólica o engañosa refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional o se la ejerce en grado mínimo.

“Una obra en el desierto con más de 100 trabajadores de distintos lugares del mundo, los cuales cumplían diferentes funciones, algunos eran ingenieros y tenían altos rangos en la obra y otros eran simples obreros. Pero todos compartían algo en común, la necesidad de recreación, de entretención, una de las formas de cubrir esa necesidad fue a través del cine, el cual proyectaba sus cortos los días sábados, películas que iniciaban un sábado y debían esperar una semana en el mejor de los casos para poder terminar de ver”. (Aldo, entrevista personal, abril 2016).

En los festejos de las fiestas patrias se realizaban juegos, competencias y comidas, y como me cuenta la señora Dalla “eran con asado, empanadas y juegos” (entrevista personal). Los juegos eran los que conocemos tradicionalmente como gauchescos, tales como carreras de caballo, tejo, bochas. Relata el señor Bustamante que “en las fiestas patrias se hacían eventos vecinales y carreras de caballo” (entrevista personal).

Como pude registrar en las entrevistas, la empresa Agua y Energía crea el club para que sus obreros puedan efectuar actividades deportivas y participar en diferentes torneos. Los deportes que podían realizar los trabajadores estaban íntimamente relacionados con los cargos jerárquicos que ocupaban en la empresa. Como lo afirma el señor López:

“Agua y Energía crea el club para que practicara deportes sus obreros, el personal obrero que estaban construyendo el dique, entonces necesitaban un lugar de esparcimiento. Cuando comenzó el Club Obrero Dique tenía varios deportes con tres canchas de bochas, dos de tenis, con jugadores “profesionales”. Ese deporte lo practicaban los ingenieros, la gente que estudiaba. Todos venían al Club Obrero Dique porque tenía canchas de fútbol, cine no había ni en Neuquén, ... todos se reunían

aquí “

Con el fin de evitar que los trabajadores en sus tiempos libres tuvieran conflictos entre ellos, aprovechando sus intereses por la recreación, fue sumamente necesario generar espacios recreativos. Ante esta situación, la empresa Agua y Energía creó un club de manera informal. Como me contó el señor López, poblador más antiguo de la localidad de Barda del Medio y ex dirigente del club Obrero Dique:

“La primera cancha la hizo la gente en el Barrio los Sauces, era una cancha de tierra. Agua y energía la sembró, le puso césped y arcos, se puede decir que ellos eran los dueños de las mismas. La empresa hacía torneos de barrios cuando no estaba adherido a personería jurídica. Cuando venían jóvenes a trabajar se les preguntaba si hacían tenis, bocha o fútbol y si jugaban”

En 1930, la obra Dique Ingeniero Ballester estaba casi finalizada y la red de canales de riego llegaba hasta Chinchinales. En esa ocasión, la empresa Agua y Energía se retiró a construir otras obras de riego en la región, quedando en la localidad solo el personal necesario para el mantenimiento del dique. En ese momento, el Club Obrero Dique dejó de depender de la empresa y los habitantes del lugar comenzaron a organizarse a través de asambleas con el fin de oficializar el club. Al respecto el señor López nos dice:

“Costó mucho armar el Club, un trabajo de casi más de diez años. Se hizo una asamblea de gente particular.. y se hizo el Club formalmente, esto fue en el año 1930, ahí se formó oficialmente el Club obrero Dique Neuquén. Nació como una institución adherida al régimen de persona Jurídica”

En los inicios del club Obrero Dique (1910) cuando no

alcanzaba aún el estatus de institución legal (o persona jurídica), de acuerdo a los datos brindados por los entrevistados, la participación era simbólica y jerarquizada. Los dirigentes y jugadores eran exclusivamente obreros del dique y de acuerdo al trabajo que desarrollaban podían practicar un deporte u otro. Los dirigentes eran ingenieros, también lo eran los que jugaban tenis, en cambio las canchas de fútbol y bochas eran ocupadas por los talleristas. Estas referencias permiten observar que, la participación de los trabajadores de la obra de riego Dique Ingeniero Ballester, en el surgimiento del Club Obrero Dique de Barda del Medio en el período de 1910 a 1930, fue una participación simbólica y se conformó a través de tres momentos bien marcados:

Primer momento: quienes tomaban las decisiones eran los dirigentes del club que a su vez eran los jefes en la obra. También los deportes estaban jerarquizados, asignándose unos u otros según las funciones que los trabajadores desempeñaban, quienes ejercían como los jefes practicaban tenis y los obreros bochas.

Segundo Momento: en 1930 momento en que el club obtiene autorización para funcionar como persona jurídica, la participación se amplía a otros sectores; sin embargo, conserva el carácter de simbólica y jerarquizada ya que los dirigentes son comerciantes y chacareros serán los mismos trabajadores de la obra, pero europeos. En una entrevista realizada al ingeniero encargado de la obra², relata:

“Nos informa el ingeniero Ballester que un gran número de obreros que vinieron al valle cuando se construía

2 El periodista Carlos E. Badel de la revista Mundo Agrario entrevistó en 1953 al Ingeniero Ballester en su chacra de Centenario. <https://www.lmneuquen.com/reportaje-al-ingeniero-ballester-1953-n57742> fecha 09/02/2020

el dique Contralmirante Cordero³, hombres que supieron llevar con fe las difíciles jornadas de ruda labor, se convirtieron después en agricultores, y que actualmente sus chacras en producción, son magníficos exponentes del esfuerzo humano de superación.”

Tercer Momento: finalizada la obra el deporte más popular y convocante es el fútbol, al punto que lo que mantiene vivo al Club Obrero Dique en la actualidad es la liga de fútbol provincial y el torneo de galpones. En esta etapa, de 1930 en adelante, se otorga lugar a una participación más real. Sin embargo, no es posible afirmar que la participación real fue la de los obreros de la obra del dique porque se dio una vez finalizada la misma.

La participación que Sirven (1998) define como real es aquella que se da cuando los miembros de una institución o grupo inciden a través de sus acciones en todos los procesos de la vida institucional. Esto tiene íntima relación con la lógicas y prácticas deportivas, expuestas por Ron y Fridman (2020): “Un grupo de practicantes constituye una institución, en cuanto pueden organizar y producir normas, pautas, reglas de juego que habilitan el jugar deportivo” (p.260).

Desde esta perspectiva no es viable manifestar que la participación real se dio con los trabajadores de la obra Dique Ingeniero Ballester en el período de 1910 a 1930. La participación real aparece en el Club Obrero Dique una vez finalizada la obra, después de 1930. Aquí se abre un nuevo tema para un futuro análisis.

Referencias bibliográficas

Gerlero, J. (2004). ¿Ocio, tiempo libre y recreación? EDUCO.

3

Refiere al actual Dique ingeniero Ballester.

Godio, M. y. (2011). Fútbol y sociedad: prácticas locales e imaginarios globales. Universidad de Tres de Febrero.

Ron, O., De Marziani, F., Berdula, L., Celentano, G., Husson, M. (coordinadores) (2020). Educaciones Físicas escolares: prácticas, narrativas y(re)producciones.Teseo.

Simioni, M. (2014). Las Políticas Públicas Recreativas y Deportivas del Peronismo en Rio Negro. Región del Alto Valle de rio Negro. Dique Ingeniero Ballester:1946-1955. Educo.

Sirvent, M. (1998). Poder, Participación Y Múltiples Pobrezas: La Formación del Ciudadano En Un Contexto de Neoconservadurismo, Políticas de Ajuste Y Pobreza. Universidad de Buenos Aires.

5-Tras la “app” perdida... **Jugar los saberes de la Educación** **Física en la Formación Docente. El** **desafío de construir otros sentidos.**

Federico PIZZORNO

“Toda herramienta modifica a su usuario especialmente por el modo en que configura sus objetivos para los que esta pueda ser empleada. Como dice el viejo refrán: si se le da un martillo a un niño creará que todo lo que lo rodea necesita ser martillado” (Burbules, Callister, 2001)

Desde el año 2009 se lleva adelante en el plan de estudios 435/03 del Profesorado de Educación Física de la UNCo Bariloche un espacio de formación curricular optativo de oferta fija en torno al juego y al jugar denominado Taller de Juego. Quienes asisten lo hacen por diversos motivos: cumplimentar el requisito de horas optativas que los trayectos formativos requieren, por descarte en la poca oferta de asignaturas optativas y los menos porque les interesa la temática. De estos últimos, mayoritariamente buscan, pretenden el “fichero” de juego y/o la receta perfecta para llenar el bagaje personal de recursos para aplicar en el momento indicado con los grupos de aprendizaje. En palabras del estudiantado: se buscan herramientas ya sea para la clase de Educación Física y/o para enseñar un saber de la disciplina. El Taller se propone sintéticamente construir un pasaje de sentido, una transformación que se plantea en los siguientes términos: desde pedir el juego hacia crear el jugar (Pizzorno y Carballo, 2010).

Jugando saberes de la Educación Física

A lo largo de estos 11 años que se lleva adelante esta propuesta de formación se le ha consignado al estudian-

tado participante que elabore grupalmente interrogantes iniciales sobre la temática del juego y el jugar en Educación Física que luego guiarán el desarrollo del taller como espacio de construcción colectiva de experiencias y reflexiones.

El estudiantado que asiste al Taller cursa el tercer año del trayecto formativo del profesorado. En este sentido se considera que no solo han transitado dos años de propuestas de juego en la formación profesional inicial, sino que desde su escolarización (considerado esto posible desde los tres años) la experiencia y los saberes en torno al juego y al jugar en Educación Física son abundantes. Es probable que estas experiencias, a lo largo de esos quince años de vida, se hayan concretado más por haber sido “consumidores” de las propuestas planificadas por los y las docentes que como participantes o jugadores protagonistas. Es posible que también en las clases de Educación Física su presencia fuera como observadores e incluso de modo indiferente a la situación lúdica, jugando forzosamente para cumplir con lo que se dice hay que hacer. Diferente es la situación lúdica dada en un espacio de autogestión y voluntario como podría ser la calle, el campito, el baldío en un encuentro con amigos y amigas dónde construyen colectiva y solidariamente el juego y el jugar, como muchas veces nos ha sucedido en la infancia. Esta emocionalidad encarnada en las experiencias es fundamental de ser rescatadas para la formación inicial profesional por su sentido transparente y genuino.

Investigaciones realizadas recientemente¹, han observado que los juegos que se plantean en el ámbito escolar

1 Martins, F (2017) director. “Contenidos y enseñanza de los deportes en Educación Física. Ciclo Básico de Nivel Medio de la ciudad de San Carlos de Bariloche en el período 2017-2021”, B210 UNCo Bariloche. Co Dirección: Federico Pizzorno. Integrantes: Lourdes Carballo, Juan Cárdenas, Cristina Sacarelo. Colaboradores: Daniela Carrasco, Cinthia Sgrinzi, Norma López Medero

hacen mayor hincapié en lo deportivo, relegando otro tipo de sentidos a un segundo plano. Cabe aclarar que mencionar lo deportivo es un deseo más que la realidad, ya que lo que se enseña es el deporte en la escuela con todas las dificultades y tensiones que esto promueve, donde la transposición didáctica se hace presente sólo a partir de las técnicas, los reglamentos y el fair play esperado por parte de los y las profesoras². Esto indudablemente conforma una huella, un hábito que ubica a la Educación Física en el rol de enseñar este tipo de propuestas dejando de lado lo cooperativo, lo expresivo, lo gímnico, el lenguaje corporal, la disponibilidad corporal y lo lúdico del deporte entre otros. Esto, a su vez, imprime en el estudiantado la idea de obtener una receta, una metodología única, universal para la enseñanza de estas prácticas (deportivas o no) en las cuales el juego y el jugar se hacen presente como subsidiarios, en este caso, de lo deportivo. Detrás de esta forma se hacen presentes, aunque escondidas y naturalizadas, perspectivas tradicionales de la Educación Física y su respectiva planificación y, por consecuencia, del sujeto y los saberes a enseñar.

Esta biografía y matrices tradicionales les confiere una experticia cómo jugadores debido a las diferentes propuestas y años transcurridos tanto en lo escolar como en lo informal, con gran experiencia según sea el juego o el jugar, con sensaciones de inclusión-exclusión, de diversión y enojo, con formatos de juego que muchas veces se suponen similares (grupo vs grupo-persecuciones-postas) en los cuales lo que prima es la competencia

2 Pizzorno, F y Matins, F (2021). La incidencia de lo lúdico en la enseñanza de los saberes deportivos en la escuela secundaria en San Carlos de Bariloche. Interpretación, presencia e impacto en la práctica docente a partir del cambio de Diseño Curricular. El caso de un colegio de la ciudad. Ponencia presentada en la III Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación UPC. Junio, 2021 Córdoba

y la ejecución de habilidades motrices. En menor medida transitan por experiencias en el que se valora el jugar desde un sentido estético, ético, priorizando la calidad del movimiento (Ron O., 2020) (Pavía, 2010) o como hacedores del jugar, tomando decisiones, acordando, construyendo y poniendo en común saberes a favor de un diálogo de saberes intercultural que se hace presente en el mismo jugar.

En este universo estudiantil existen, además, quienes han accedido al mundo laboral y han tenido que pensar el juego y el jugar como si fueran docentes en diversos ámbitos no necesariamente escolares (clubes, barrios, peloteros, etc.), donde deben definir su sentido ¿educativo?; atender a ciertas variables como por ejemplo si lo que se propone es juego o es un ejercicio u otra alternativa respecto a lo metodológico, si es para enseñar algún otro contenido o solamente un espacio de derecho al juego en Educación Física.

Según Rivero (2010) en las planificaciones de Educación Física, el jugar y los juegos aparecen de tres formas: como contenido (por ejemplo, trabajar el juego de nuestros abuelos), como recurso didáctico (el juego como herramienta o instrumento para enseñar otro contenido por ejemplo una técnica o un deporte o una habilidad) y finalmente como derecho (opción que se plantea como alternativa y consecuencia de las dos anteriores a modo de significar la práctica lúdica de otra manera). Esta última perspectiva es la que se traza como uno de los propósitos del Taller en el Profesorado.

Se podría inferir que si a lo largo de más de diez años de Educación Física Escolar (u otras posibilidades), el juego y el jugar fue presentado como un contenido a enseñar o como recurso metodológico para incorporar otros contenidos, a modo de formación corporal motora (Pizzorno, 2016) conformada en el estudiantado, es

muy posible que este sentido de aplicabilidad, de ejecución, de rendimiento construido en la práctica se pueda hacer presente en desmedro de los saberes propios del jugar como lo dialógico, la transparencia, lo estético, lo comunitario, lo genuino, los acuerdos, entre otros. La comprensión aprendida (de tanto jugar estas formas) de para qué jugar y especialmente hasta qué edad se juega en Educación Física (aporte de años de la psicología evolutiva en el campo referida al juego y al jugar en la infancia, pero no con el mismo énfasis en las juventudes y/o adultez), indudablemente provocaría esta naturalización de un sentido lúdico de las prácticas en Educación Física. En esta dirección y a partir de interrogantes hacia los y las estudiantes, con el propósito de diseñar las orientaciones pedagógicas de la propuesta didáctica, surge la inquietud del título de este ensayo.

En el análisis de las preguntas del estudiantado aparecen diversidad de sentidos que propician por un lado la confirmación de para qué hacer juegos en Educación Física y por otro la posibilidad de transformación de esos sentidos comprendiendo las perspectivas y los desarrollos históricos, filosóficos y epistemológicos en el campo de la Educación Física en relación con el juego y el jugar. Interesa aquí favorecer la comprensión de los cambios socio culturales presentados en nuestro país a partir de la comparación de la Ley 1420 de Educación, los aportes de Spencer y el sentido del juego en la infancia (sobre todo el sentido de descarga) con la Ley de Educación Nacional 2006 y la perspectiva de Derecho al juego. Vislumbrar estas posturas favorece el análisis y la agudeza de los sentidos prácticos que primaron, continúan o se modificaron en Educación Física. Aspecto que, entre el estudiantado, no está ni cerca de estar resuelto y genera muchos intercambios y tensiones en la porosidad del tema en el campo disciplinar.

Otro aspecto no menor a tener en cuenta en la forma-

ción docente actual son las modificaciones en los diseños curriculares de la provincia de Río Negro, sobre todo los concretados en la Educación Inicial (Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Diseño Curricular, 2019) y en el nivel Secundario (Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Diseño Curricular, 2017), aunque con la reflexividad necesaria ante el análisis de sus discursos y práctica. Cada uno de estos documentos, desde sus perspectivas, presentan en su texto a las prácticas lúdicas (Diseño Curricular Escuela Secundaria Rionegrina, ESRN desde ahora) y al campo del juego y de las experiencias (Educación Inicial) como grandes pilares en los cuales sostener y desarrollar la educación y particularmente la Educación Física. El diseño curricular menciona que "las prácticas corporales ludomotrices y deportivas en interacción con otros organiza saberes generados en situaciones motrices que promueven la relación de los adolescentes y jóvenes con su entrono físico y los demás sujetos, propiciando así experiencias colaborativas, la comunicación, los acuerdos y el reconocimiento de pautas comunes, implicando a la sociomotricidad en la resolución de problemáticas" (p. 228). EN otro lugar hace referencia a que la centralidad de juego "resulta un modo de expresión singular, un derecho inherente a la infancia" (p. 32) y que el Campo de Experiencias Lúdicas "considera al juego como parte de la cultura e implica afirmar que se trata de una práctica social que se aprende y se enseña (...) en clave lúdica a decir de Sarlé" (p. 99)

Siguiendo esta problemática, en el proyecto de investigación mencionado (nivel medio) y a partir de las observaciones, entrevistas y planificaciones docentes se halló que hay una tensión en la interpretación del eje curricular de enseñanza de los saberes en Educación Física. La dificultad radica en si este eje debe ser enseñado parcializado, es decir los juegos, los deportes y la gimnasia por

separado (tal la formación recibida en sus trayectorias) o si en lo deportivo, por ejemplo, existe lo lúdico y lo gímico de forma integrada lo cual implica revelar y redescubrir el jugar en las prácticas deportivas y gímicas (Ron y Fridman, 2019). En este sentido, se considera que la formación docente debe propender a tener una dirección en consonancia con las modificaciones curriculares, los aportes y reflexiones del campo de la Educación Física (Ron, 2003) y sus sentidos en los y las practican-tes-jugadores no solo en las edades sino apreciando las trayectorias de vida.

En esta dirección los interrogantes que guían este escrito se plantean en los siguientes términos: ¿En cuales aspectos hacen pie los interrogantes estudiantiles? ¿Qué develan las trayectorias de los y las estudiantes de Educación Física sobre el juego y el jugar? ¿Por qué es solicitado como herramienta, como si fuera una “app”? Si observáramos un recreo ¿qué sucede con el juego y el jugar? ¿Qué lo diferencia de la Educación Física? Entonces, ¿Qué puede enseñar la Educación Física?

A continuación, se plantean algunas de las preguntas del colectivo estudiantil que han orientado la dinámica del Taller y plantean permanentemente el sentido del jugar en Educación Física. Otros interrogantes que complementan esta presentación se presentan en el anexo 1 al final del capítulo.

Grupo A

“Conversamos acerca de que queríamos cursar el taller para incorporar al juego como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un espacio donde los jugadores experimentan distintas emociones, sensaciones, sentimientos, valores, un lugar para compartir y mostrar el ‘verdadero yo’; durante el juego se puede observar aspectos/personalidades que solo se demues-

tran en ese momento, como algunos demuestran su competitividad o su cooperatividad, entre otros aspectos. También compartimos que la mayoría de las propuestas son competitivas y nos gustaría tener un repertorio con categorías más amplias. Luego conversamos un montón acerca de cómo el juego sólo está vinculado con los niños, cuando en realidad debería estar presente en todas las edades, cómo no es común o está mal visto jugar cuando somos grandes y eso debería cambiar, a partir de esto surgió nuestra pregunta”.

Grupo B

¿Los juegos excluyen o incluyen? ¿Hay juegos para una determinada edad? ¿El juego es igual a una actividad? ¿Aprendemos valores, destrezas, habilidades al jugar? ¿Hay juegos que son propios de la Educación Física?

Mientras la Educación Física viene siendo...

Retomando la inquietud del trabajo sobre la construcción de otros sentidos en el juego y el jugar en Educación Física interrogamos: ¿Cómo favorecer un proceso de encuentro entre las trayectorias estudiantiles y los sentidos del juego y el jugar en la formación docente en Educación Física? ¿Qué perspectivas se ponen en juego? ¿Qué hacer con ellas en los cambios sociales que se vienen produciendo? Está claro que no existe una única respuesta, sino tantas como jugadores haya y qué, de seguro, están presentes aún más interrogantes.

Aporte sobre el concepto de Herramientas

Si tomáramos el interrogante sobre las herramientas... ¿por qué se las solicita con tanto énfasis? ¿Qué hay de-

trás de este concepto? ¿Que implica? Siguiendo a Burbules y Callister (2001) se encuentran algunos elementos que estos autores utilizan para pensar las herramientas como tecnología aplicada a un fin determinado y se reflexiona sobre otros sentidos que por ejemplo la tecnología, como herramienta, puede tener. Ante la lectura de este texto se realizaron y rescataron frases y reflexiones que podrían servir para pensar ¿porqué se espera que el juego y el jugar resuelva con éxito, con eficacia, la enseñanza?, ¿es el juego y el jugar la herramienta tan buscada y deseada?

Expresan los autores que “las herramientas no llevan consigo la garantía de su éxito o fracaso, del provecho o el daño que pueden provocar; todo depende del uso que de ellas hagan las personas sensatas... El sueño tecnocrático también se equivoca considerando que la herramienta evita que sobrevengan consecuencias indeseadas” (Burbules y Callister, 2001: 9). Un enfoque sensato y equilibrado del sueño tecnocrático es comprender el uso de las herramientas, en nuestro caso al juego, “con sus costes y beneficios, con lo deseado y lo no deseado... La mentalidad tecnocrática supone que la relación entre los medios y los fines está predeterminada definiendo en el campo de la Educación a estas dificultades en el marco de la eficiencia y eficacia” (Burbules y Callister, 2001: 9). Pensamiento y práctica muy habitual en Educación Física. Siguiendo a mencionados autores, “pensar más allá de la tecnocracia significa ver que tal relación es artificial y deriva de una particular formación cultural e histórica”. (p. 9). En este sentido, la formación previa en juego y jugar que se ha ido conformando en años y años de práctica y experiencia de Educación Física no hace más que confirmar esta visión universal, eficientista en el estudiantado.

La expresión del estudiantado en torno a herramienta invita a reflexionar sobre este concepto, ¿qué quiere de-

cir que vengo al taller a buscar herramientas? Siguiendo a Burbules y Callister (2001), analizar la idea de herramienta “permitirá desentrañar las nociones dadas por sentadas de que con las herramientas se mejora la enseñanza” (p. 5), como si el juego y el jugar fueran una tecnología que en su aplicabilidad salvaran a la escuela, a la enseñanza, al docente y a quienes participan.

¿Por qué no pensar el juego y el jugar como una herramienta? Porque, entre otras cuestiones, el juego y el jugar promueven entornos, escenarios variables, inciertos de interacción entre las y los sujetos que allí se ponen en acción. Se cruzan y entrelazan saberes, comunicaciones, expresiones, construcciones particularísimas de la situación. Allí... suceden cosas. Parafraseando a Burbules, esto sugiere que una manera más fructífera sería no pensar en términos de depósito, de fichero, de un canal por el cual se transmite la experiencia sino como un territorio potencial de colaboración, de diálogo, de creatividad, de encuentro, de acuerdos. El proceso nos desafía a transformar la expectativa instrumental inicial hacia una reflexiva, emocional, de resultados diversos e inciertos, de lo contrario no sería un jugar, sino una ejercitación. En esta dirección de análisis se comprende y se propone que el jugar en Educación Física no es instrumental ni unilateral sino relacional.

Conclusiones

Luego de la experiencia neoliberal en la Argentina el Jugar podría considerarse un espacio revolucionario, de fomento de la autonomía y de acuerdos colectivos, que no busca en sí mismo una productividad que pueda cooptar el mercado y que en términos educativos promueve y construye una ética en todos sus actores que resalte y recupere las voces, las inquietudes, las iniciativas, la creatividad, los proyectos, la emancipación y la libertad. En este sentido aquí se suman algunas citas en torno a

qué significa una herramienta, qué sentido persigue, que significado se le ha construido en las trayectorias, que traducciones son necesarias formular para poder transformar ese requerimiento y favorecer la creatividad, los acuerdos y experimentar la incertidumbre.

La conciencia profesional de qué sujeto se está construyendo con cada experiencia en Educación Física a partir de lo lúdico interpela la enseñanza, pensando y atendiendo la biopolítica, las perspectivas de de/des/pos-colonialidad y de género, entre otras procurando transformar lo tecnocrático en reflexivo, crítico, creativo y relacional.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1991). "Objetivar la objetivación" y 5. "La lógica de la práctica". En P. Bourdieu, *El sentido práctico*. Taurus.

Burbules, N; Callister, T. (2001). *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.

Martins, Fabian (Director) y Pizzorno, Federico (co dirección). (Enero de 2017). *Enseñanza de los Contenidos Deportivos en la escuela secundaria rionegrina*. Proyecto de Investigación: Enseñanza de los Contenidos Deportivos en las escuelas secundarias rionegrinas. San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina: Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos. (2017). *Diseño Curricular. Escuela Secundaria Rionegrina*. Viedma, Río Negro, Argentina: Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos. (2019). *Diseño Curricular. Educación Inicial*. Viedma, Río Negro, Argentina: Ministerio de Educación y Derechos Humanos

de la provincia de Río Negro.

Pavía, V. (2010). Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Noveduc.

Pizzorno, F. y Carballo. L. (2010). De pedir el juego a crear el juego. Ponencia en el I Congreso Patagónico de Educación Física y Formación Docente. UNCo Bariloche. San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina: Actas I Congreso Patagónico de Educación Física y Formación Docente.

Pizzorno, F. A. (2016). Formación corporal motora. Una noción que se construye con los sujetos de enseñanza en Educación Física. Obtenido de Perspectivas en Educación Física: Documentos y notas de investigación. Número 6, ISSN 2469-0562: Disponible en: <http://efendocumentos.fahce.unlp.edu.ar/piyp/PEFpiyp201606.pdf>

Rivero, I. (2010). El juego en las planificaciones de Educación Física. Noveduc.

Ron, O. (2020). Apuntes. Seminario: Educación Física, deportes e investigación: campo, instituciones y actores. San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina: UNCo Bariloche.

Ron, O. y Fridman, J. (Coord) (2019). La Educación Física en la escuela y su enseñanza. Homogeneidades, diversidades y particularidades. Colección Diálogos en Educación Física, AEIEF-IdIHCS (UNLP-Conicet) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-EDULP.

Ron, O. (2004). Educación Física, escuela y deporte. (Entre)dichos y hechos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-EDULP.

Ron, O. (2003). El campo de la Educación Física. En V. Bracht y R. Crisorio. La Educación Física en Argentina y

en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. Al Margen.

Anexo

Estudiante A

¿Es la educación física la que establece el juego o es el juego el que está dentro de la educación física? ¿El juego solo aparece en determinados niveles escolares en las clases de educación física? ¿Por qué ya no jugamos en la secundaria? Si en la hora de educación física en el secundario se destinaría a la formulación y práctica del juego ¿habría menos deserciones, llamaría la atención de aquellos a los que no les gusta el deporte? ¿Cómo presentar un juego respetando la disponibilidad de cada alumno en el ámbito escolar? ¿Qué significa el juego para esta sociedad? ¿Está desvalorizándose? ¿Cómo incluimos a los adultos en propuestas lúdicas? ¿Por qué jugamos? ¿Qué se enseña a través del juego? ¿Todos pueden jugar a todo?

Estudiante MM

¿Por qué desde la educación física o desde la enseñanza de diferentes actividades como por ejemplo la gimnasia deportiva, no se realizan actividades jugando a “como sí fuésemos gimnastas”, y en ese rol y hacer “como sí” poder permitirnos hacer cosas que el sujeto como sí mismo, quizás no se permite hacer? ¿Por qué nos cuesta tanto liberarnos de la estructura impuesta por el mundo adulto, para permitirnos jugar? ¿Será que la sociedad capitalista, “productiva”, de extremo consumo y apariencias nos domina mucho más de lo que creemos y no podemos siquiera tomar consciencia de ello y ni hablar de romper con esa estructura impuesta?

Estudiante M

¿Por qué hay personas que consideran que al jugar no se aprende? ¿Cómo puedo hacer presente la ESI a través del juego? ¿Por qué de adultos nos olvidamos de jugar y todas las virtudes que conlleva hacerlo?

Estudiante C

¿La educación física y nosotros como profesores reconocemos realmente el lugar que ocupa el juego? ¿Respetamos alguna vez su "improductividad" (en el sentido material o de ganancia financiera o productiva al sistema) como diría Cañeque? ¿Somos conscientes de los beneficios del juego? ¿Somos conscientes de que el juego puede marcar a una persona? ¿Y realmente somos conscientes de que somos reproductores lúdicos? ¿Al sistema le conviene que las personas jueguen?

Estudiante B

¿Cómo podríamos pensar el juego hoy en día con todos estos dispositivos para jugar? ¿Puede actuar la EF ante estas resignificaciones de lo que es jugar? ¿Todas estas maneras no tradicionales de jugar entran al campo de la EF? ¿Sólo la EF puede atender las nuevas necesidades del juego?

Estudiante Mu

¿Qué se enseña a través del juego? ¿Se puede adaptar un juego a diferentes edades?

Estudiante G

¿El juego es fundamental en la educación física?
¿Los deportes en conjunto o todo aquel deporte en el cual tenemos adversarios, son establecidos gracias al juego? ¿O primero se inventó el deporte y después el juego?

Estudiante 2

¿Se puede considerar juego si se juega sin ganas o si no hay diversión? ¿Siempre se juega por necesidad? ¿Cómo hacemos para cambiar la realidad inmersa en la sociedad en la que el juego es desvalorizado? ¿Qué brinda el juego además de emociones? ¿El docente también juega?

Estudiante 3

¿En qué medida me permito jugar? En el momento de planificar un juego, ¿cuándo me doy cuenta que lo utilizó como una herramienta o un recurso? ¿Cómo hago hincapié al planificarlo según cada caso? ¿Es lo mismo? ¿Cuál es la diferencia entre juego y actividad? ¿El jugar implica siempre libertad? ¿En qué potencia el juego en la persona?

Estudiante 4

¿Hay clasificaciones de juegos según las edades de las personas? ¿Si las hay sólo se pueden enseñar esas? ¿Por qué? ¿El juego se encuentra solo en los niños? ¿Se puede jugar solo?, ¿Qué pasa cuando en el juego se siente miedo, enojo, tristeza... ¿Sigue habiendo juego?

Estudiante 5

¿Podré usar el cuerpo además del habla para jugar y comunicarme? ¿Lograré al final del año desinhibirme totalmente y abrirme totalmente al juego? ¿Me ayudará a aumentar mi imaginación y mi creatividad a la hora de dar mi clase? ¿Cómo darse cuenta de la elección de cada juego?

Estudiante 6

¿Qué juegos se juegan en la clase de Educación Física?, ¿Hay un juego predeterminado para cada edad?, ¿Qué

es lo distinto en el acto de jugar? ¿Qué es el juego y qué es jugar?, ¿Para qué me sirve dar un juego? ¿Para qué me sirve jugar?, ¿Qué aspectos debo tener en cuenta a la hora de dar un juego?, ¿Todo juego debe tener una estructura, una organización?

Estudiante 7

¿Nos formamos para enseñar a jugar? ¿Para ser expertos jugadores? ¿Jugar es cosa seria? ¿Qué es para mí lo más significativo del juego? ¿Cuál es el papel del profesor de Educación Física en el juego escolar? ¿Qué otras manchas que otras canciones para determinada edad?

Estudiante 8

¿El juego es solo derecho para niños? ¿Qué no puede faltar en el juego? ¿Cómo se puede denominar la delgada línea de la fantasía con la realidad en el juego especialmente con niños de 4 a 5 años? ¿Cuál es la relación directa entre juego y aprendizaje?

Estudiante 9

¿Qué juegos debemos incorporar para cada nivel escolar? ¿A qué edad es conveniente integrar las reglas al juego y que se respeten por el contrario dar prendas y sanciones?

¿En nivel inicial debo dejar jugar libremente? ¿Nos formamos para jugar e invitar a jugar? ¿Cómo invitamos a jugar con los elementos naturales que nos rodean?

Estudiante 10

¿Es necesario que se retome a los juegos clásicos o tienen que evolucionar? ¿Cuál es el rol de la Educación Física en el juego? ¿Tendrá un lenguaje propio el juego? ¿Existen otras formas de jugar? ¿Aprendemos nuevos juegos? Si

conoce el docente el juego ¿lo puede enseñar?

Estudiante 11

¿Qué espacio ocupa el juego en nuestra formación? ¿Cómo hacer para enseñar mediante el juego y que este no deje de ser juego? ¿Es posible? ¿El juego como herramienta o como recurso? A través del juego ¿se pueden desarrollar las Habilidades Motoras Básicas y también distintas técnicas? ¿Sirve para la iniciación deportiva? ¿Qué es la trampa? ¿Hay algo que no se pueda enseñar con un juego? ¿Siempre que se juega se aprende? ¿Cuáles son las diferencias entre juego y actividad?

6-Profe, ¿por qué tengo esta nota? Reflexiones a partir de pensar la evaluación en las clases de Educación Física

Leonardo MÁRSICO y Mariano CHIAPPE

Uno de los grandes desafíos que enfrenta la Educación Física está vinculado con la forma de evaluación de sus clases y se vincula directamente con su planificación. Las preguntas de qué, cómo y cuándo se evalúa son recurrentes en las conversaciones entre docentes del campo y las respuestas suelen ser tan variadas como los posicionamientos ideológicos de sus interlocutores. En líneas generales, los planteos más escuchados sobre esta problemática, suelen estar vinculados a comprender a la evaluación como un proceso del día a día y no como una nota de un único momento final, ni como resultado carente de las particularidades de cada estudiante. Pero su puesta en práctica, no es necesariamente coincidente con el posicionamiento mencionado, pues en el momento de la acreditación, la nota resultante, no siempre guarda relación con el discurso que le da sustento.

El propósito de este capítulo está centrado en deconstruir el concepto de evaluación en la Educación Física escolar dentro de una visión integrada y conjunta con la planificación y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Focalizaremos el análisis a partir de experiencias relevadas en toda la provincia de Río Negro, de la experiencia docente personal en el nivel y su triangulación con material teórico y de experiencias profesionales. Nos proponemos realizar algunas variantes de evaluación que mantenga ese hilo conductor y la mayor coherencia ideológica entre el posicionamiento inicial y el momento

de la acreditación escolar que se configura como una instancia crítica.

Para tal fin, iniciaremos nuestro recorrido posicionándonos en torno a conceptos que consideramos claves para la realización de esta propuesta. Luego, abordaremos la organización de la Escuela Secundaria de Río Negro y su vinculación con la Educación Física en particular. Finalmente nos introduciremos de lleno en nuestra propuesta educativa.

Marco y posicionamiento

Entendemos que es necesario focalizar ciertas experiencias de trabajo, conceptos y saberes desde el propio campo de la Educación Física para discutir qué es lo que venimos haciendo en el marco de lo que entendemos como evaluación. Sabemos que las discusiones acerca de la evaluación, como concepto u objeto de estudio dentro del campo de la Didáctica, es una cuestión que supera ampliamente el encuadre de este trabajo. No obstante, y según hemos podido relevar, su estudio sistematizado desde el propio campo de la Educación Física es un aspecto que está aún en análisis, que sostiene miradas diversas y que, pensamos, antes que establecer conclusiones determinantes, puede ser un camino que acompañe ensayos y alternativas que devengan en la ampliación del espectro de las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes.

Para avanzar en el planteo conceptual, debemos aclarar que la propuesta tiene un carácter esquemático y tipificado que precisa, en cada caso, de adecuaciones a la situación áulica¹. Este trabajo parte de experiencias

1 Cuando hacemos referencia al espacio áulico, estamos vinculándolo al lugar donde se produce el intercambio pedagógico entre docentes y estudiantes sabiendo que, en Educación Física, nuestra geografía de trabajo cotidiano suele ser el gimnasio, el patio, el pasillo de la escuela o algún espacio, lamentablemente no

concretas de relevamiento² de la Educación Física en las Escuelas Secundarias de Río Negro (ESRN), de la práctica en la enseñanza de la Educación Física en la escuela, y su triangulación conceptual con autoras y autores que abordan la temática. Como todo proceso conceptual, tiende a presentar generalizaciones que, debidamente, deben entenderse como tales, permitiendo la existencia de excepciones y particularidades. Es por esto que, cuando llegue el momento de establecer nuestra propuesta, contrario a definir situaciones cerradas, presentaremos parámetros abiertos que habiliten a la interpretación situacional o ejemplos posibles. Esto demanda reconocer un contexto social concreto, la comprensión de un proceso histórico específico, y posicionamientos docentes e institucionales particulares. No soslayamos de ninguna manera el escenario social, histórico, cultural y político y, justamente, entendemos que sustentan el fundamento de los posicionamientos pedagógicos de las y los docentes y especifican la singularidad de cada aula.

En este escenario, la evaluación es -también- una excusa para discutir lo que sucede en el aula. No es el único concepto ni debe ser sobrevaluada respecto de otras instancias didácticas como las planificaciones (personales, grupales, por o entre áreas y campos, institucionales o interinstitucionales), los procesos de enseñanza o siempre adecuado para el desarrollo de actividades (en términos de volumen de espacio, calidad de suelo, bordes expuestos, horarios incómodos, etc.). Sin embargo, el estado de las aulas que las y los docentes deseáramos como óptimo, tampoco parece adecuarse para el resto del Sistema Educativo, por lo que, la Educación Física, no sería una excepción.

2 Los registros de campo fueron tomados a partir de las instancias de Formación Permanente llevadas adelante por el Equipo de Acompañamiento a la Implementación de la ESRN entre 2017 y 2019, para las 98 escuelas de la provincia (al menos, 6 encuentros con cada una). Las observaciones se apoyan en el relevamiento de la totalidad de profesoras y profesores de Educación Física -como formación de base- asistentes las diversas jornadas. Esto incluye los cargos en asignaturas de Educación Física y de Preceptores

los procesos de aprendizaje. Entendemos que la evaluación sirve como un eje longitudinal en nuestro análisis porque, en la Educación como sistema, encuadrado en la institución Escuela, se nos presenta con fuerza y urgencia, con carácter definitoria y muchas veces controvertida, dada la llegada del momento de la acreditación (del período transcurrido) y de la promoción (de año o ciclo) que van cerrando etapas y abriendo nuevas. En ese marco, la evaluación acotada al acto de poner notas, se presenta como el instrumento de validación social del conocimiento que, en muchos casos, es entendida como reproductora o transformadora de las inequidades sociales (Bourdieu y Passeron, 1995; Bourdieu, 2014) y de la que aún encontramos muchos espacios en los que podemos mejorar.

Ahora bien, la evaluación no es el único instrumento o medio de validación social al que debemos prestar atención, y es en este punto, donde el concepto de cultura física que complementa Miguel Vicente Pedraz (2005) "... como intervención pedagógica que es, la educación física transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios de una cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos" (Pedraz, 2005: 62). En este sentido, se tiende a considerar la cultura física como algo macizo y objetivo, contenido en una serie acumulativa de técnicas corporales social y políticamente indiferenciadas, de donde la Educación Física se constituye como el mediador técnico -o dispositivo- que la institución escolar aplica para transmitir sus productos, también indiferenciadamente, para todos los grupos sociales sin reparar que, el inventario pedagógico de dicha serie acumulativa, dadas las diferencias de capital cultural, no mantiene una relación igualitaria ni neutra desde el punto de vista político (Pedraz, 2005: 63-68). Sin adherir al sentido más estructurante de la sociedad y sin desconocer la validación de

habitus que constituimos desde la escuela como cuerpo educativo (Bourdieu, 2014), la evaluación se nos presenta también como legitimadora de cierta cultura física. Entendemos que, en nuestro campo de la Educación Física, la cultura física se va legitimando y reproduciendo más o menos conscientemente en la tarea cotidiana y no toma en cuenta, necesariamente, las particularidades de sus practicantes.

Apreciamos que esta idea de lo homogeneizador de la Escuela en su carácter más tradicional, y de la valoración de las particularidades, en un contexto más presente, Carlos Skliar (2019) la presenta claramente: “De cierto pasado hegemónico a cierto presente plural, algo se ha debilitado en el proceso de construcción pedagógico. Juzgamos el pasado de las instituciones escolares como excluyente, homogeneizador, y deseamos para el futuro unas escuelas que escuchen las vidas singulares. Pero, ¿cómo habitamos las instituciones en el presente, entre la idea de lo homogéneo y la idea de lo diferente?” (Skliar, 2019: 36). La formación en Educación Física, que entraña una constitución multivariada a partir de otros campos (Rozengart Rodolfo y Acosta Fernando, 2011 y Scharagrodsky Pablo, 2011), no es ajena a esta ambigüedad de propuestas educativas que sean para todas y todos los estudiantes, a la vez que deje expresar todas y cada una de sus singularidades.

Evaluación y acreditación

Queremos destacar la diferenciación de los procesos de evaluación de los de acreditación. Situaremos -en consonancia con muchas y muchos colegas que nos afirman que evaluamos todo el tiempo- a la evaluación como un proceso constante en el aula entre las y los estudiantes y las y los docentes que permite el seguimiento de los aprendizajes a la vez que reorienta las propuestas de enseñanza. Comprenderemos a la acreditación, como un

proceso de alcance de conceptos, saberes, capacidades, sensaciones y experiencias que definen un mínimo esperable del conjunto y también de las particularidades de las y los estudiantes, que comprende sus intereses y el contexto específico. La evaluación para esta concepción, no se escinde de la enseñanza, sino que también se conforma como parte de ella.

Simultáneamente y presentado de manera general, entendemos necesario contemplar que las experiencias evaluativas que nos han conformado en nuestras propias trayectorias estudiantiles y de formación profesional, están muy arraigadas a un sistema de valoración y acreditación que se situó mayormente por fuera de nuestra injerencia. Dicho en otras palabras, encontramos que en la mayoría de las experiencias de aprendizaje dentro de clases de Educación Física escolar y de nuestra formación como Profesoras y Profesores de Educación Física, nos han presentado a la evaluación en formatos sumativos para la acreditación: asistíamos a exámenes parciales en los que se nos indicaba si alcanzábamos -o no- para luego, con el promedio de esas instancias, acreditar -o no-. En esas situaciones, poco podíamos hacer para modificar nuestras trayectorias de aprendizaje y poco -o nada- parecía influir en las propuestas de enseñanza. Estas experiencias respecto de la validación de cierto tipo de saberes en nuestra formación, condicionaron -y probablemente, condicionen- nuestro posicionamiento docente respecto de nuestras prácticas y un modo particular de constituir la cultura física.

Para nosotros, se torna necesario abordar los conceptos de autoevaluación³ y coevaluación como alternativas deseables y necesarias. Primeramente, la autoevaluación y coevaluación pasan a formar parte de un cúmulo de es-

3 Podríamos agregar otros formatos como la heteroevaluación u otras, pero nos quedaremos con los más asequibles -sin cerrar las opciones- a los fines de presentar la discusión.

trategias posibles que permiten una reconfiguración del aula y de las funciones más tradicionales de la tarea de enseñar. Lo que cada estudiante perciba subjetivamente en su autoevaluación, se convertirá en algo a atender pedagógicamente desde los conceptos del campo disciplinar. Lo que las percepciones de las y los demás hagan como coevaluación, tendrán influencia en la conformación de la práctica disciplinar como espacio conjunto (docente-estudiantes).

Remarcamos la necesidad y la conveniencia de acotar los procesos de autoevaluación y de coevaluación dentro de la disciplina Educación Física escolar. Si intentáramos evaluaciones más amplias o profundas en los aprendizajes (por ejemplo, respecto de procesos emocionales, psicológicos o vinculares por fuera de nuestra formación en Educación Física), caeríamos en conceptos que desconocemos o que nos llevarían a una necesidad de profundización conceptual y de abordaje metodológico que, comúnmente, nos excede.

Finalmente, ponderamos estas instancias como deseables y necesarias. Estos formatos que centran a las y los estudiantes en el proceso evaluativo, pueden aspirar a propósitos más ambiciosos e integrales. Que una persona pueda autoevaluar sus aprendizajes y coevaluar con sus pares de una manera constructiva, parece mostrar posibilidades particulares y colectivas que van en consonancia con la formación de una sociedad en la que podemos ser partícipes, a la vez que habilitan la posibilidad de pensar un proyecto de vida. Sin capacidad de entender dónde nos encontramos ni cómo referenciamos -en parte- respecto de las y los demás colegas, tradicionalmente estaríamos acentuando y sedimentando

procesos bastante individualistas dentro de cada grupo. Vemos que, desde la Educación Física y junto a las y los estudiantes, estas alternativas son algo que podemos

promover y sistematizar.

Breve descripción del escenario provincial de la Educación Física secundaria

A partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación 26206/07 y las leyes provinciales derivadas de ella (ley Orgánica de Educación de Río Negro 4819/13), existieron distintas instancias en las que, en el marco de las discusiones dentro del campo de la educación, remitieron a la legitimidad de los procesos evaluativos que apuntaban a que la totalidad de la población escolarizada en el nivel primario, pudiera transcurrir y terminar sus estudios del nivel secundario como un derecho ciudadano. Este derecho de las y los estudiantes de estudiar, aprender y acreditar el nivel secundario se convirtió en una obligación de la sociedad. Esta obligación implicó reformular sus fundamentos, propósitos y, de manera más revolucionaria, sus prácticas (métodos, tradiciones, hábitos, valores, etc.). En consonancia con las apreciaciones de Mariana Serni y José Corbo (2017) y Miguel Santos Guerra (2020), que afirman que los programas educativos pueden cambiar, pero eso no necesariamente modifica la práctica docente, notamos mayor dificultad en la modificación de la tarea cotidiana.

El nivel secundario pasó de contener un alto desgranamiento, a tener que modificar sus prácticas para retener a todas y todos los estudiantes que asistían, y variar sus estrategias de enseñanza para que aprendan y acrediten. Este desplazamiento del paradigma excluyente (basado en los orígenes de la escuela secundaria) hacia uno inclusivo, claramente fue tensando la labor en las aulas, particularmente la tarea de enseñar, consolidada y validada en la de evaluar.

Sin embargo, nos resulta metodológicamente incorrecto presentar esta modificación de los sustentos de la educa-

ción del nivel secundario (con la incorporación central de la obligatoriedad), como si fuera una eventualidad nacional que luego se regionalizó lineal y verticalmente en la provincia de Río Negro. Entendemos que existieron, por ejemplo, muchas experiencias que dieron fundamentos y promovieron un tipo de educación inclusiva, centrada en las y los estudiantes que data, para comenzar con un caso global, con la Escuela Nueva de principio del siglo XX o, para centrarnos en Río Negro, con la reforma educativa de mediados de 1980 con el regreso de la democracia y la implementación de una escuela secundaria con un Ciclo Básico Unificado y un Ciclo Superior Modalizado (CBU y CSM, respectivamente).

En el medio de estas referencias, podríamos encontrar un sinfín de experiencias educativas exitosas que -a pesar de encontrarse excepcionalmente en registros escritos-, también, formulan la necesidad de poner en cuestión a la Educación cuando ésta se apoya en su formato más Tradicional⁴.

Deconstrucción del escenario de la Educación Física en particular

El tiempo escolar:

La Educación Física de las escuelas del nivel secundario se encuentra en el llamado contraturno, un tiempo escolar que se desplaza (por no decir: opone, dada su conformación etimológica) al conjunto de las demás áreas de conocimiento. El contraturno es un tiempo anterior o

posterior al del común de los demás saberes que definen -y se definen en- el turno, que experimenta en soledad

4 El término Tradicional está expresado en contraposición del par conformado con la Escuela Nueva. La Escuela Tradicional remite a la tipología clásica del campo que contempla algunos aspectos como: una educación verticalizada, homogeneizante, centrada en la propuesta docente, en extremo analítica y descontextualizada.

un tiempo breve de trabajo. Esto hace que se sistematice la necesidad de las y los estudiantes de tener que trasladarse por poco tiempo hasta la clase de Educación Física.

El lugar escolar:

La Educación Física se encuentra en los Salones de Uso Múltiple (SUM) o Gimnasios, que son lugares escolares que no suelen siempre estar en el predio escolar. Cuando los SUMs están en el predio, están alejados del edificio central del resto de las aulas (porque consideramos al SUM un aula posible). Eventualmente, cuando la escuela posee un patio con condiciones de seguridad en su suelo, también se lo usa como espacio áulico para la Educación Física. Existen varios casos relevados en los que los patios escolares han sido progresivamente utilizados como estacionamiento de vehículos de las y los docentes. Por último, podemos contar como lugar posible, aunque no siempre con frecuencia, al ambiente natural, las plazas urbanas o la transición con espacios rurales en donde se pueden situar algunas prácticas, pero estas son muy esporádicas.

Las y los profesores

Nuestro relevamiento nos permite asegurar que, de la gran mayoría de colegas de Educación Física que trabajan en las ESRN hasta el año 2019 (como referencia estadística general) no se formaron en esta provincia. Asimismo, una gran parte de las y los profesores provienen de migraciones internas nacionales, donde pudimos relevar colegas provenientes de casi todas las provincias del país. Esta situación sumada al gran número de instituciones formadoras de profesores de Educación Física en el país (más de 160, según datos del INFoD), nos pueden sugerir dos hipótesis esquemáticas respecto de la diversidad de propuestas de clase. Por un lado, las va-

riantes podrían ser muy altas dadas por la pluralidad de la formación de base. Por otro lado, y en caso de encontrar prácticas similares, podríamos inferir la existencia de una matriz de formación (acompañada de cierta cultura física y de una cultura de la Educación Física escolar) que trasciende las particularidades de cada región. Evidentemente, ambos extremos solo presentan una dimensión posible de análisis para la enorme variedad de propuestas que fehacientemente existen.

De lo observado en las escuelas públicas para el período 2017-2018, se desprende una gran fluctuación del personal a cargo de las clases de Educación Física, acentuándose en las escuelas de las ciudades más grandes. Luego, para el período 2018-2019, detectamos modificaciones menores. Estas variaciones constantes presentan, al menos, dificultades para la apropiación del formato escolar presentado por las ESRN, lentitud en la formación de la trama vincular que sostiene la propuesta curricular (Julián López Yáñez, 1995), variación en la identidad que la institución puede ir formando en conjunto con el cuerpo docente, entre otras.

Continuidades y rupturas

Un aspecto a destacar justifica, sólo en parte, la falta de dominio del Diseño Curricular y del Régimen Académico de la educación secundaria. Notamos que, una causal importante, se apoya en los mecanismos burocratizados y jerárquicos poco efectivos que el propio Ministerio de Educación de Río Negro tiene para comunicar y difundir sus documentos normativos y estructurantes. A saber, a partir de la implementación de la ESRN en 2017, el Ministerio tardó más de un año en armar un espacio virtual en su página oficial que disponga la posibilidad de descargar el formato digital oficial de ambos documentos básicos y elementales para su implementación: el Diseño Curricular y el Régimen Académico. Otro aspecto

importante para las escuelas, reside en la falta de un repositorio único de las Resoluciones y Disposiciones que norman los procedimientos y tareas. Ambos ejemplos podemos leerlos como una continuidad en la falta de eficiencia en los mecanismos de comunicación y difusión que normalmente atraviesan un camino desde el Consejo Provincial de Educación, para pasar por la Dirección de cada nivel (en este caso, Dirección de Educación Secundaria), luego por las Supervisiones, a continuación, por los Equipos Directivos, para llegar finalmente a las y los docentes.

Sumado a lo antedicho, hemos observado como otra dificultad la evidente falta de aprehensión de los Diseños Curriculares de la provincia. A este respecto, notamos que en las escuelas mayormente no se desarrollaban discusiones con un conocimiento acabado de los propósitos, conceptos, saberes ni reglamentaciones (plasmadas aún en Diseños Curriculares anteriores o en el Régimen Académico para las escuelas públicas) que hacían al desarrollo específico con las y los estudiantes. En este sentido, la propuesta para las ESRN sostiene para la Educación Física, coherencia con la Ley Nacional de Educación, la Ley Orgánica de Educación de Río Negro y las resoluciones del Consejo Federal de Educación (como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, por tomar uno central) que ya muchos de estos aspectos se encontraban en el Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina anterior⁵.

A partir de esta falta de profundización sobre el Diseño Curricular, cada docente va dando forma a su método de

5 La Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina o, simplemente Transformación, se llamó al proyecto educativo provincial para las escuelas secundarias comunes implementado a partir de 2008. Dentro de la entonces Ley Orgánica de Educación Nº 2444, se desprenden las resoluciones del CPE de Río Negro nº 235/2008 para el Diseño Curricular del Ciclo Básico y 3246/2010 para el Diseño Curricular del Ciclo Orientado.

enseñanza de manera artesanal, generando que el cómo, tenga tantas aristas como cantidad de docentes existen -lo que, en principio, no generaría ningún conflicto entre pares-. De manera similar a la expuesta por Osvaldo Ron y Jorge Fridman (2019) en su investigación sobre la Educación Física y su enseñanza en escuelas de la provincia de Buenos Aires⁶, en Río Negro también podemos observar ciertas tensiones por el qué se enseña y su consecuente forma de evaluación ya que, desde nuestra apreciación, los planteos discursivos de las y los docentes no necesariamente suelen coincidir con el desarrollo de sus prácticas. De la misma manera que ocurre en la investigación antes mencionada, en las escuelas de Río Negro también ocurre que las y “los profesores organizan su intervención sobre la base de algunos principios didácticos que podríamos llamar generalizados: propician el protagonismo [de las y los estudiantes]⁷, estimulan la experimentación y la prueba, se apoyan principalmente en la observación y la convierten en una herramienta analítica para ordenar y ajustar sus propuestas” (Ron y Fridman, 2019: 191). Pero, al momento de sistematizar esta información para poder utilizarla en procesos comparativos y evaluativos, resulta que no suelen existir registros vinculados a estas experiencias. Es a partir de la observación de esta ruptura entre la propuesta de evaluación y la organización efectiva de los dispositivos para concretarla, que focalizamos en la necesidad de especificar la siguiente propuesta.

La evaluación en Educación Física⁸

6 Esta producción académica se apoya en investigaciones llevadas adelante en escuelas de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. A pesar de la distancia, podemos observar grandes coincidencias, lo cual nos permite pensar en historias, contextos y subjetividades comparables.

7 Los aportes entre corchetes son propios.

8 Si bien nuestra referencia central remite a la experiencia acumulada en los últimos años en la educación secundaria, las

En primer lugar, queremos remarcar que la propuesta que evalúe a partir de la observación docente sobre la ejecución de las y los estudiantes, solo tendría anclaje corporal o motor, y dejaría de lado todo un conjunto de conceptos y saberes que ya forman parte del currículum de la Educación Física contemporánea. Por tomar un anclaje orientador, los Núcleos de Aprendizaje Prioritario citados antes⁹ para la Educación Física en Argentina, tienen toda una construcción de saberes que se alejan por mucho de la mera repetición o ejecución corporal como único aspecto deseado. El contexto simbólico, los sentimientos, las representaciones, el disfrute, los vínculos en las prácticas -por nombrar aspectos no siempre observables desde el lugar docente- forman parte posible y sugerida como saberes para la Educación Física, que inciden en las subjetividades de las y los estudiantes. Siguiendo a Sarni y Corbo (2017) y Fabio Krivzov (2018), la inclusión de las y los estudiantes en la elaboración de la propuesta educativa y sus formatos de evaluación, son parte necesaria de ser transcurrida para dar sentido y relevancia a la propuesta.

Esta aseveración puede confirmarse con aquella frase frecuente que nombramos anteriormente, en la que las y los colegas insisten en afirmar que evaluamos todo el tiempo, aunque no se registre de manera tangible. Esos comentarios nos dejan la impresión de que estamos haciendo constantemente apreciaciones valorativas acerca de las prácticas de las y los estudiantes que tenemos a cargo, pero caemos en la dificultad de no registrar en términos pedagógicos específicos, los criterios, los instrumentos ni los indicadores con los que lo hacemos. Sumando conflicto a la cuestión, muchas veces la eva-

propuestas y análisis, sin mayores dificultades, se pueden transpolar a los demás niveles con las modificaciones necesarias para cada caso.

9 Resoluciones del CFE 141/2011 y 180/2012

luación no se acuerda explícitamente como un proceso educativo incorporado en la enseñanza de la propia área de conocimiento, ni menos aún, de la institución.

Asimismo, una evaluación tradicional en Educación Física que se realiza observando los rendimientos corporales del estudiantado en un momento específico de su proceso, además de estar frecuentemente justificada en el simple hecho de dar una respuesta burocrática a un sistema de calificaciones que así lo solicita, suele provocar por parte de la o el docente, emociones complejas de observar que influyen directamente en el rendimiento exigido. Existen algunas investigaciones que trabajan sobre la influencia de las emociones en este tipo de evaluaciones por la exposición que acarrea; entre estas investigaciones podemos nombrar la realizada por Felipe Mujica Johnson (2018), quien aborda en su estudio la importancia de las emociones en la Educación Física escolar y menciona algunos ejemplos donde ciertas sensaciones intervienen directamente en el desarrollo motriz de estudiantes. Explicita, a modo de ejemplo, el miedo que le genera a ciertos estudiantes del nivel secundario, realizar una inadecuada exhibición deportiva generado por la posibilidad de tener una mala competencia motriz, junto con hacer el ridículo en la situación evaluativa; o el aprendizaje de la danza en el mismo nivel, donde también se ha documentado la presencia del miedo y la vergüenza, que han sido atribuidas a los errores durante los ensayos y a la técnica de indagación creativa, puesto que quien lo realiza tiene una alta exposición. Asimismo, otro estudio cualitativo desarrollado con estudiantes de secundario, atribuyeron el miedo percibido a los pensamientos de ser ridiculizados por sus compañeros a través de las burlas, a tener una mala evaluación de su rendimiento y al no poder lograr sus metas de aprendizajes (Mujica Johnson, 2018: 72). Lo antedicho no hace más que reforzar la mirada que plantea lo engañosa que

puede resultar una evaluación de resultado observable, reduciendo todo el proceso de las y los estudiantes a un momento muy particular de su desempeño. Esta limitación es bien conocida por el cuerpo docente por lo que, en líneas generales y desde lo discursivo, este tipo de evaluación no cuenta con consentimiento de las y los profesores de Educación Física.

Por otro lado, apreciamos que muchos de los parámetros que usamos para evaluar, no son exclusivos de nuestro campo específico: asistencia, participación, compromiso, actitud, responsabilidad, etc. Entendemos con total claridad que son comportamientos necesarios para una conformación integral de las personas, deseables en los procesos educativos, pero expresados con esa generalidad, lejos están de ser contenidos exclusivos de la Educación Física. Respecto de este punto, entendemos que son aspectos transversales a la Educación y que, por tanto, debemos articularlos con las demás áreas o disciplinas de la escuela para trabajarlo de manera sistematizada.

Sí pensamos que es importante desarrollar aquellos valores y comportamientos en Educación Física, y por eso afirmamos que es pertinente pensar en cómo, mediante los propios conceptos y saberes de nuestra disciplina, pueden ser complementados: ¿cómo se desarrolla un compromiso con la práctica? ¿Cuáles son las formas de ser responsable en un juego? ¿Cuánta actitud es necesaria para exponerse ante un grupo de pares? En todo caso, estos aspectos evaluativos también deberíamos poder desarrollarlos junto a las y los estudiantes durante la clase.

Superada esta instancia transversal y siguiendo una secuencia didáctica que podemos acordar, el grupo de profesores de Educación Física de una escuela podría asentar los propósitos que se establecen como institución para el grupo social específico que asiste y encuadrarlo

en términos de variantes de enseñanza, evaluativas y de acreditación. La acreditación a proponer respecto de los conceptos, saberes, sentires y experiencias propias de la Educación Física, sugerimos, podrá estar compuesta por un piso común al conjunto de la comunidad educativa, más vinculado al proyecto institucional y complementado por las particularidades que las relaciones entre profesores y estudiantes puedan ofrecer.

Esta propuesta de sostener un piso evaluativo para la acreditación -una especie de referencia de aspectos mínimos-, a la vez que propone el armado de un esquema abierto para un desarrollo potencial de las particularidades de cada estudiante, permite tener al concepto de trayectorias estudiantiles como guía en el armado de las planificaciones que, mediante procesos evaluativos conjuntos, les podrían ir dando cada vez más lugar en sus propias evaluaciones.

Es en esta parte del planteo donde las y los profesores de Educación Física solemos comenzar a percibir la complejidad -vista como imposibilidad- de la efectiva puesta en práctica de nuestra propuesta. Los cuestionamientos más recurrentes suelen estar asociados a la dificultad que existe en poder registrar trayectorias específicas de cada estudiante mientras estamos explicando nuevas y variadas propuestas, corrigiendo los movimientos mal realizados, llamando la atención a conductas dañinas, etc.

Es necesario comprender uno de los ejes centrales de nuestro posicionamiento: más allá de una intencionalidad pedagógica o de la demanda curricular de hacer a las y los estudiantes partícipes de la conformación y desarrollo de sus propias trayectorias, entendemos que resulta válido considerar la posibilidad de empezar a salirnos del centro de la escena de la clase para ir dando, de manera planificada y sin perder protagonismo peda-

gógico, lugar a las y los -que consideramos- verdaderos protagonistas. Esto es sin duda, un trabajo que requiere de un compromiso estudiantil que no se concluye en una propuesta ni de inmediato (porque existe toda una tradición, costumbre y hábitos del hacer Educación Física que precisa revisarse y reconstruirse), sino en la satisfacción cotidiana y gradual de relevar los éxitos y fracasos del protagonismo propio, que precisa también de un acompañamiento y de un saber hacer del y en el conjunto.

Consideraciones para pensar propuestas

En función de esta idea central que intenta ir dando protagonismo a las y los estudiantes, nos proponemos una serie de planteos abiertos (lejos de pretender convertirse en un planteo cerrado) para intentar dar respuesta a los problemas que se generan a partir de la intención de evaluar equitativamente los procesos cualitativos y cuantitativos de las y los estudiantes (y evaluarnos con ellas y ellos) con el mayor encuadre y flexibilidad posible dentro de nuestra disciplina¹⁰.

¿Son comparables y están transparentadas nuestras ex-

10 Vemos la necesidad de remarcar que la propuesta pedagógica que elaboramos parte de la premisa en la que las y los estudiantes asisten a clase, deduciendo que es una problemática de la Educación Física en casi toda la organización Estatal de la Educación. Es necesaria esta salvedad porque entendemos que en el escenario del contraturno ya descrito, la inasistencia a las clases en las escuelas públicas rondaba -antes de la pandemia de COVID 19- entre el 30 y el 70% (dependiendo los casos). Sin embargo, también queremos indicar que la inasistencia a esas clases, no son un problema exclusivo del área de Educación Física en particular sino que, contrariamente, entendemos que es un problema de toda la escuela. El problema es que la o el estudiante no asiste a la escuela que, en ese momento preciso, tiene al área de Educación Física dando la clase. Este planteo puede resultar incómodo a ciertos espacios de gestión, pero ante la posibilidad de modificar la disciplina que ocupa el contraturno, la totalidad de docentes tiende a acordar con nosotros, en que las y los estudiantes tampoco asistirían.

pectativas y los intereses de las y los estudiantes?

Los NAP de Educación Física del CFE proponen ciertos saberes generales y orientativos para las escuelas de todo el país, previa aceptación y resignificación provincial. Estos NAP demandan de una lectura situada de cada equipo docente de Educación Física para su resignificación territorial y su definición gradual. Siguiendo nuestro planteo, su utilización requiere de cada escuela, un balance entre aquellos saberes que serán básicos y mínimos para cada estudiante -a modo de un piso-, con las variantes posibles dadas las características y diferencias particulares de las prácticas en ese territorio y las intervenciones docentes posibles.

Una de las primeras cuestiones a tener en cuenta en la evaluación a estudiantes, es establecer una especie de acuerdo o contrato¹¹ donde queden establecidas las pautas que se tomarán en cuenta para el trabajo conjunto, que implica cierta flexibilidad en la planificación, la evaluación y los compromisos que docentes y estudiantes deberán respetar¹². Pero para pensar la Educación desde un lenguaje más propio, como nos sugiere Carlos Skliar (2019) -y, en todo caso menos legal-, una buena estrategia es también convertir estos acuerdos en parte de una propuesta evaluable desde la Educación Física. En un lenguaje más propio de la Educación, esos acuerdos se podrían plantear bajo el formato de una planificación conjunta¹³.

11 No poseemos un saber lingüístico que nos permita encontrar un término que no remita a obligaciones jurídicas, pero con el término acuerdo o contrato queremos significar un espacio de construcción colectiva, que no desconoce sus diferencias jerárquicas establecidas (docentes y estudiantes), y que buscan un desarrollo posible de aquellas cuestiones que los convocan: el deber de enseñar de las y los docentes y el de aprender de las y los estudiantes.

12 Ver Anexo 1

13 En una planificación conjunta con las y los estudiantes

En esta planificación conjunta, los acuerdos que proponemos son de suma importancia, al menos, por dos motivos centrales. Por un lado, funciona como organizador del año académico en las clases de Educación Física, prefijando las pautas que se tendrán en cuenta para que la enseñanza y el aprendizaje, con su consecuente acreditación, puedan suceder. Y, por otro lado, porque al anticiparnos junto a las y los estudiantes con dichas pautas, nos permitiremos comprender y preestablecer las responsabilidades en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y ver si existe algún tipo de diferencias respecto de sus intereses.

A esta definición de trayecto conjunto podemos sostenerla en tanto las condiciones también lo hagan y las evaluaciones nos vayan dando ciertos índices de éxito. Es decir, el sostenimiento de la propuesta no debe operar por sobre la práctica de manera intransigente, sino que podría -y debería, porque siempre surgen emergentes imponderables- mostrar adaptabilidad en los momentos que lo precisen. Resulta central para el éxito de esta propuesta, que el acuerdo mencionado tenga una guía de exigencias y desafíos que resulten atrayentes para quienes estamos formando parte de la clase y nos interpele cotidianamente.

A modo de especificar mejor algunos aspectos, las siguientes líneas pretenden desagregar y, luego, condensar a modo de sugerencia lo antedicho (que obviamente puede y debe ser adaptado al contexto de aplicación). Intencionalmente, agrupamos por temas algunos títulos tradicionales, que invitamos a repensarlos de manera implica otro camino metodológico en su construcción, donde se plantean ciertos conceptos de base, comunes, alcanzables y, tal vez, ineludibles, que se complementan, matizan o agrupan según temáticas que les interesan. No se trata para nada de un abandono del rol docente, ni de librar todo a la voluntad del grupo que toque. Es un posicionamiento que involucra a las partes en un camino dialogado y común.

más elaborada. Estos títulos clásicos de la Educación Física pueden incorporar conceptos, saberes, experiencias y sentires que podremos hacerlos parte de los procesos de evaluación y acreditación de manera gradual y progresiva.

“Tener certificado de salud”

Un aspecto que nos atraviesa desde nuestra formación y tradición en Educación Física es la cuestión de la Salud desde una mirada médica. En Argentina, la Escuela ha funcionado históricamente para el Estado como un lugar de llegada masiva de políticas públicas a la población y, por tanto, fue y sigue siendo necesaria o útil como mecanismo de anclaje de grandes planes sanitarios. A este respecto, la Educación Física también ha tenido una gran impronta higienista desde sus orígenes con Romero Brest (Scharagrodsky, 2011 y Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

No obstante, a partir de la Ley Nacional de Educación n° 26206, la Educación Física se encuadra en un marco que no puede ser excluyente en el Sistema Educativo Nacional, menos aún bajo una modalidad obligatoria como lo demanda la educación secundaria en Río Negro. En este sentido, toda y todo estudiante tiene el derecho a acceder a hacer Educación Física en la escuela, a menos que la familia indique y fundamente lo contrario. La importancia de tener controles médicos no debería tener carácter excluyente de la práctica. Por el contrario, el control médico orientado desde la Escuela en ciertos aspectos, podría encuadrar los parámetros (anatómicos o fisiológicos) en los cuales cada docente podría ajustar la práctica. Como ejemplo, si asistiera una estudiante embarazada, tendrá toda una serie de limitaciones, pero también de posibilidades motrices que el acompañamiento médico podrá encuadrar y que, como profesores, podremos elaborar y acompañar. O si asistiera alguien

con una fractura, tendremos una cierta cantidad de limitantes y, simultáneamente, otro conjunto de posibilidades, que necesitaremos que tengan parámetros explícitos para poder acompañar desde la Educación Física.

En términos de saberes, para la Educación Física es un cambio de paradigma pensar que todos tienen derecho a una práctica posible. La elaboración de propuestas que incluyan a la totalidad de estudiantes, pasa a ser también una labor que podemos ir articulando juntos. Por ejemplo, reflexionar en parámetros de ajuste de las propuestas que, en vez de pretender un nivel mínimo de quienes no lo están alcanzando, al revés, propongan una complejidad a la motricidad de quienes no tienen una dificultad. Si alguien tiene un problema de desplazamiento, ¿se podrá imitar esa dificultad en el resto? Este espíritu no es nada novedoso, y retoma el protagonismo en la edición de las pautas en cada encuentro para que el juego se dé, de las experiencias del -ya no de moda- Fútbol Callejero.

“Traer la indumentaria específica”

Es otro aspecto que pone en tensión la realización de las clases siendo que, muchas veces, es usada por las y los estudiantes como herramienta para evitar su realización. Acordaremos que esta debe ser cómoda y funcional a la práctica¹⁴. Pero también, podemos reconocer que la vestimenta tiene relación con los sentidos otorgados que

pedagógicamente también son discutibles. Por un lado, la vestimenta homogénea puede aspirar a la eliminación de las diferencias (como el uso del guardapolvo blan-

14 No está de más especificar que la funcionalidad de la vestimenta reside en la eliminación del riesgo de daño grave. Por ejemplo, si es preciso evitar el uso de un calzado específico por su alta probabilidad de incidente, entonces no arriesgaremos a que el evento ocurra. Si eso puede ser retirado, entonces la práctica tendrá lugar con otras condiciones

co¹⁵) y, por otro lado, a la uniformidad con anclaje más vinculado al orden, en su sentido militar (recordemos prácticas escolares como las hileras de menor a mayor, los rituales con la bandera, etc.). En todo caso, la dificultad que puede ofrecer el uso de ropa inadecuada para la práctica de Educación Física puede ser un saber a aprender e incorporar en su sentido más pedagógico, acerca de los beneficios y dificultades que acarrea tal o cual tipo de vestimenta.

Tomándolo como un saber a trabajar, qué problema habría en que las y los estudiantes realicen diversas prácticas con vestimenta poco funcional o más delicadas. En todo caso, será un aprendizaje ver la disminución de la amplitud de movimiento, la incomodidad del roce, el exceso de calor o ver cómo se arruina frente a diversos ejercicios. En cualquier caso, estaremos trabajando este concepto.

“Evitar todo tipo de accesorios que impliquen un riesgo de daño”

En la práctica de Educación Física existe, casi todo el tiempo, riesgo de daño por el simple hecho de explorar diversas prácticas. Si a esto le sumamos elementos metálicos, los cortes y abrasiones de la piel son probables. A partir de la difusión de las formas de contagio del VIH en la década de 1990 y su difusión en los medios masivos de comunicación (en claro auge en ese período), las

15 Esta práctica sirvió para esconder las particularidades generales de las y los estudiantes de la Escuela Argentina por décadas y se constituyó en un emblema nacional. Sin embargo, cotidianamente podemos observar que el hecho de portar un guardapolvo no esconde muchas otras diferencias: su “blancura” ligada a la posibilidad de lavarlo o contar con otros de recambio; su estado de confección o si está rasgado; el tipo de calzado y pantalones que escapan por debajo; etc. En suma, a la vez que oculta algunos aspectos, denota otros.

instituciones deportivas y las escuelas adoptaron medidas restrictivas respecto a su uso.

En la Educación Física en particular, dada su propia lógica de prácticas -más vinculadas a lógicas deportivas que a otras- y su apego a las normas, esto se asentó. Por lo tanto, este hecho también se convierte en un saber transversal aplicable desde la Educación Sexual Integral (ESI): referido a la libertad de expresión, confrontado con la pertinencia respecto del momento en el que debemos ser responsables del cuidado personal y de las y los demás. En este sentido, saber enseñar a identificar estos riesgos, puede empezar a convertirse en un saber a evaluar. El hecho de pasar de explicaciones mayores y frecuentes en los primeros años, a no tener que explicarlo en los últimos, daría cuenta de un aprendizaje logrado. Entender qué significa esto desde la mirada de las y los estudiantes, implica posicionarse en una mirada más integral.

“Exención¹⁶ de la clase de Educación Física o SAF¹⁷”

Hemos expresado que la educación secundaria es un derecho de las y los estudiantes y que, con la legislación actual, la esencia tradicional excluyente del nivel se in-

16 Según observamos, la exención a las clases de Educación Física fue un tema no trabajado de la mejor manera en el Régimen Académico de las escuelas públicas (ESRN). Por estar en el contraturno, la exención aparece vinculada taxativamente a la “Ed. Física y otras”, demarcando cierto sesgo hacia la Educación Física y que predispone a encontrar excusas para evitar la clase.

17 SAF, acrónimo de Sin Actividad Física, ha sido en épocas de una escuela que se permitía la exclusión -por su falta de obligatoriedad del nivel-, una manera de las y los docentes de sumar inasistencias de a fracciones para no permitir que las y los estudiantes pudieran evitar hacer la clase. En todo caso, el SAF también pone sobre relieve el hecho de que la única práctica que se podía hacer en la clase era la motriz, y que otro tipo de desarrollos conceptuales, actitudinales no alcanzaban un mínimo suficiente.

vierte, demandándole ser inclusiva. Esto invierte la lógica con la que veníamos trabajando y nos pone en otro lugar del proceso de enseñanza: uno que no pretende uniformizaciones (únicamente alcanzada con los que lograban completar el nivel), sino que es capaz de adaptarse. Jugando con la terminología legal, el marco del Estado de Derecho, no libra a todas y todos sus actores de sus Deberes y Garantías, porque estamos dando por hecho de que existen procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje diferenciables.

A saber, el derecho a la educación demanda del deber de participar, estudiar, preguntar, cuestionar, errar, acertar en el momento de la clase: no se produce sólo a partir del acto docente. Reclamar un derecho, demanda deberes. Las garantías, para ambos lados, existen para que cada una y uno cumpla su parte.

Las y los estudiantes deberán tener explícitas aquellas cuestiones que se esperan que hagan en el marco real de sus posibilidades en las que intentaremos mediar con sus intereses. Estos también son aspectos transversales en las escuelas que implican el compromiso con la realización de las propuestas, ensayar repetidas veces algunas actividades, intentar diversas estrategias para alcanzar ciertos objetivos, etc. El desafío de cada disciplina, y centralmente para la Educación Física, es hacer de estas cuestiones transversales prácticas propias. En ocasiones, las propuestas que ofrezcamos no hallarán la recepción que esperamos. Por eso, pensamos que una alternativa posible es que las y los estudiantes propongan actividades bajo ciertos criterios generales (variedad, inclusión, novedad, o la que acordemos institucionalmente), que luego iremos pedagogizando para resignificarlas como propuesta educativa. Esto no excluye la necesidad de transitar ciertas propuestas docentes que se hayan pensado en términos indispensables e ineludibles como piso común de la formación.

“Deber de participar activamente”

En línea con el planteo anterior, una de las dimensiones de la participación en clase puede ser su grado de complejidad. Haciendo un juego de situaciones, en este caso podemos pensar que la indiferencia total a la propuesta de clase, sería una de las maneras más inactivas de participar, aunque ese posicionamiento indica ya una acción. Claramente, desearíamos que la totalidad de las y los estudiantes participaran sin cuestionarnos las propuestas de clase.

Sin embargo, tenemos ahí una cuestión central de nuestros propósitos como disciplina. Si nos jactamos de que las clases de Educación Física son aquellas a las que más anhelan ir todas y todos los estudiantes de inicial y primario, y a lo que aspiramos es que las y los estudiantes sean deseosos de las prácticas físicas, que exploren y ensayen nuevas propuestas para elegir la que más les gusta; entonces, ¿por qué tenemos que llegar a forzar la participación en nuestras clases?

En este caso, pensamos que existe algo más que debe suceder, algo pasó entre ese envalentonado grupo de estudiantes que corría desde el aula hasta el patio, y la clase del secundario. En el medio, en su etapa de desarrollo hacia la madurez, entre otras cosas que no sabemos con precisión (o que precisan otra serie de indagaciones para analizarlas) las y los estudiantes se comienzan a posicionar en sus elecciones, les influye mucho más la mirada de las y los demás, les gusta también tener razón y no siempre saben cómo llevarlo adelante, entre otras tantas que hacen que se parezcan más y más a nosotras y nosotros.

El modo de participación, entonces, puede también complementarse con lo que para ellas y ellos significa estar más o menos en clase y lo que, en conjunto, podemos

hacer para aumentarlo desde el disfrute. Sin dudas es una propuesta que incomoda porque la dinámica acostumbrada de proponer, para que las y los demás hagan, deja de ser primordial (aunque tampoco tiene siempre éxito). En cambio, debemos insumir un gran tiempo de indagación, propuesta y revisión conjunta durante la misma clase, que nos permita relacionar nuestros intereses curriculares con los aspectos que motivan a las y los estudiantes.

“Evaluar procesos”

Hace tiempo que una gran mayoría de las y los docentes nos ajustamos a las realidades contextuales de la educación y adecuamos nuestras propuestas a las necesidades territoriales. Con más o menos conciencia sobre los marcos conceptuales de la evaluación, entendemos que es válido dar cierto crédito a los grandes procesos de aprendizaje, así no alcancen el mínimo esperado: ante un comienzo muy bajo, observamos un gran esfuerzo y su progresión. Sin embargo, esto se choca discursivamente y conceptualmente con una de las finalidades originarias de la Escuela como institución, que es la enseñanza de ciertos aspectos comunes: cierta homogeneización.

Esta tensión presente, no es un hecho tangible, explicitado ni sistemáticamente discutido institucionalmente que abordamos para generar consensos escolares. Es decir, decimos que hay un problema entre acreditar o no acreditar a ciertos tipos de estudiantes, pero no lo abordamos con la densidad y sistematicidad que amerita y, cuando llegan las jornadas institucionales, el ambiente no parece profundizarlo ni resolverlo.

La Educación Física puede establecer criterios de acreditación por años que, en vez de marcar metas estancas, también se focalicen, o se reorienten hacia, procesos. Por poner un ejemplo esquemático, en vez de demandar

el salto alternado sin pisar líneas para primer año, podría ser desarrollar un nivel más complejo de saltos del que traía. Este criterio de proceso personal, que destaca la trayectoria individual de aprendizaje, debe estar acompañado por un sistema de indicadores específicos respecto de los saltos y de una proyección esperable. Esta tarea, es algo que no tenemos del todo ensayada, menos aún cuando se trata de conceptos y saberes que afectan la subjetividad de las y los estudiantes, como el hecho de describir una práctica, proponer variantes posibles, establecer nexos entre lo deseado y algunas emociones, pensar su propio plan de vida en relación al movimiento, etc.

Asimismo, esta categoría de procesos también podría atender a una evaluación grupal en aspectos vinculares, sociales y comunicacionales (por nombrar algunos). El establecimiento de una evaluación conjunta respecto de las formas en las que se van desarrollando nuestras relaciones, también puede ser un aspecto a evaluar a través de las prácticas que proponemos.

Respondiendo a la pregunta inicial de este apartado: ¿Son comparables y están transparentadas nuestras expectativas y los intereses de las y los estudiantes?, pensamos que una evaluación deberá tener una relación intrínseca con la planificación. Planificación que, en conjunto con los acuerdos y la evaluación, intentan proyectarse como trabajo colectivo, revisable, flexible y, ante todo, inclusivo, y que no se aleja en nada de la enseñanza y los aprendizajes. Todos estos aspectos, se entrelazan en la propuesta de educar.

Atravesamientos longitudinales y transversales

A partir de una reflexión acerca de los aspectos descritos anteriormente, que se sustentan en aspectos que también consideramos evaluables desde la Educación Fí-

sica y hacen a la integralidad e identidad de la propuesta institucional, queda precisar para cada grupo de estudiantes, los criterios cualitativos y cuantitativos específicos.

Para esto necesitamos contemplar otras consideraciones más: la articulación longitudinal y progresiva dentro de la Educación Física a lo largo de los años de escolaridad; y su vinculación transversal para cada año, respecto del resto de las otras disciplinas o áreas escolares. En todos los casos, la progresión tendría que tener propósitos relativamente comunes, acordados, que eviten contradicciones de fondo¹⁸. Queremos particularmente especificar que este entrecruzamiento tiene una finalidad apoyada en la concepción de la planificación como algo flexible, revisable, corregible permanentemente, refutable -también- luego de sus eventuales yerros. No pensamos que tenga posibilidad de éxito el hecho de establecer pautas, metas y objetivos rígidos e inamovibles que determinen

el trabajo, so pena de los aprendizajes. En cambio, entendemos que la capacidad de adecuarse a ciertas demandas contextuales, resulta una estrategia con mayor

18 Reconocemos que al precisar acuerdos generales respecto de propósitos de la institución se pondrá en tensión un trasfondo cultural respecto de lo que debe ser un graduado. En este sentido, siguiendo a López Yáñez (1995) se precisará de una trama vincular que sostenga a la institución, que le dé una identidad definida, que sea promovida y aceptada por su comunidad educativa. Evidentemente, en las instituciones educativas en las que las y los docentes cambian constantemente, resulta más dificultoso sostener estrategias y propuestas a mediano y largo plazo.

Al igual que para la evaluación de estudiantes, entendemos incluso para las y los docentes que luego de tener ciertos propósitos institucionales comunes como piso acordados, se permitan divergencias y especificidades propias de las disciplinas y las personas que las llevan adelante. Esto se configura en una estrategia que admite la diversidad desde la praxis docente, y no solo desde las normas o reglamentos.

proyección.

Longitudinalmente, podemos establecer la necesidad de considerar diversos tipos de aumento de complejidad y amplitud. Mientras que, por caso, para los primeros años las experiencias podrían enfocarse en el hacer, a medida que avanza el tiempo, podría ir incorporándose aspectos relacionados con la identificación de lo que se hace, la comprensión de sus fundamentos y propósitos, la discusión acerca de lo que se hace y cómo se lo hace, y la creación de nuevas propuestas.

En términos transversales, entendemos importante marcar acuerdos de base respecto de aquellos aspectos que son comunes entre las áreas. Con una ponderación diferenciada de ciertas prácticas desde la perspectiva de cada disciplina, los aspectos evaluables que indicamos anteriormente pueden encontrarse en todas de manera complementaria. Recapitulando brevemente, que las y los estudiantes participen activamente, que se evalúen sus procesos, que asistan a clase, que realicen la propuesta de acuerdo a sus posibilidades reales, no serían exclusivos de ninguna asignatura. Así, también reconocemos diferentes formas de acercarse a estos aspectos evaluables, que pueden especificarse explícitamente como plan institucional.

Destacamos la complementariedad con otras áreas de conocimiento por su saber específico en temas que no necesariamente son del dominio disciplinar de la Educación Física. Desde las diversas formas de expresión ligadas al arte o la literatura, la comprensión cultural de aspectos sociales e históricos, los aportes de las ciencias de la vida y la tierra, todas tienen saberes específicos que en la Educación Física entendemos más o menos someramente pero no poseemos acabadamente.

Luego, para resolver los procesos con los que se evaluará, explicitamos algunas formas en que las y los estudiantes deberán dar cuenta de lo aprendido. Supongamos que uno de los intereses de las y los estudiantes

sea el skate. Evidentemente, no tenemos una formación profesional orientada a esa disciplina en particular, pero sí en toda una complejidad de dimensiones que la componen. Si situamos al skate como una práctica, a la vez que posicionamos a nuestra práctica de manera permeable a la influencia y protagonismo real de las y los estudiantes, tendremos una oportunidad de reinventar la propuesta. En conjunto podemos establecer alternativas a corto, mediano y largo plazo: pensar en el devenir histórico contextual de la práctica; elaborar estrategias en las que, con 3 o 4 tablas, se realicen juegos de deslizamiento en el patio (no necesariamente de pie sobre la tabla); esto habilitaría a otros elementos de deslizamiento posibles y deseables -o deseados-; se dispondría de la necesidad de establecer ciertas habilidades mínimas para su desarrollo; se precisarían formas adaptadas -por la especificidad de la disciplina- para la entrada en calor, o para la compensación de habilidades no trabajadas; se podrían armar juegos de orden más cooperativo o competencias; implicaría pensar en qué tipos de ambientes o espacios suele realizarse y analizar sus posibilidades, limitaciones y riesgos; estaría la posibilidad de relacionar parte de esta cultura física con diversos modos de expresión de esta práctica, mediante articulaciones transversales con la literatura o las diversas formas de expresión artística (por nombrar algunas alternativas curriculares posibles); con la participación de las y los estudiantes que más saben del tema jugando el rol de enseñantes, acompañándolos en la planificación de sus propuestas; etc. Este listado, aplicable desde los juegos más repetitivos y comunes, o a los más ancestrales o novedosos, es solo un comienzo posible para los lineamientos.

Revolución de las clases cotidianas

Cuando en la escuela ya hemos discutido y mínimamente acordado los criterios de evaluación, las y los docentes comenzamos con una proyección para la planificación. Esta planificación debe incluir las diversas estrategias de

evaluación posibles dentro de las que podemos ofrecer. En el día a día, esto significa que se debe pensar -también- en variantes que permitan construir y registrar ciertos indicadores que vayan dando cuenta del proceso de las y los estudiantes a la vez que relevamos el éxito de la propuesta docente en general. Parafraseando, utilizaremos tiempo de la clase, de cada clase, para ensayar, practicar, jugar con la evaluación.

A continuación, intentamos una serie discrecional y limitada de aspectos que podrían ejemplificar una manera de llegar a dar cuenta de aprendizajes durante los momentos de clase que, según donde hagamos el foco de análisis, podrán servir para conceptos, saberes o experiencias axiológicas, comunicacionales, técnico-tácticas, gímnicas, ludomotrices, deportivas y de vida en la naturaleza, entre otros.

Uno de los puntos a trabajar, puede ser aquel aspecto del comportamiento dañino a disminuir. Todo tipo de agresiones sean verbales, físicas, grupales, individuales, tácitas o explícitas, pueden adquirir un tratamiento especial, básico y necesario para poder llevar la propuesta educativa adelante. Otro grupo de cuestiones contrarias a las anteriores y deseables, pueden ser las vinculadas a incorporar o profundizar y que se relacionan con las arengas, alientos, y todo tipo de acción que propenda un buen clima y entusiasmo (palmadas, guiños, aplausos, etc.).

En otro orden de aspectos evaluables, podemos agrupar aquellas cuestiones que tiendan a la ampliación, profundización y complejización de dimensiones, características, particularidades, sostenes necesarios para las prácticas de cualquier tipo y ambiente. Por caso, podemos presentar que una práctica está compuesta por un tipo general y específico de movimientos; que precisan de ciertos recursos pueden poseer otro tantos tipos de variantes; que se adecuan mejor en ciertos espacios y menos en otros; que se deben adaptar de acuerdo al clima

o el relieve; que poseen una historia particular vinculable con sociedades puntuales; que se resignifica en tales o cuales regiones de ciertas maneras; que nos relacionamos con ellas de diversa forma a partir de contextos, momentos o situaciones particulares concretas, etc¹⁹.

Entendemos que el grado de complejidad que podemos darle entre profesoras y profesores de Educación Física a cualquier práctica, desde nuestra mirada profesional y con experiencias y deseos disímiles, sería enorme, divergente e inalcanzable para una labor escolar acotada y fluctuante. Sin embargo, sí creemos que es más que necesario ir viendo, según los intereses de los grupos y las posibilidades que tenemos, que la experiencia posible no se detenga en una planificación unidireccional y que contemple, que se permita, en cambio, tantas variantes como motivaciones puedan existir. Creemos que, ante un planteo sincero al que no poseemos respuesta, sí podemos pensar en estrategias de búsqueda junto a las y los estudiantes, como una variante planificada y desafiante para intentar resolverla.

Como podemos observar, la definición de aspectos a evaluar son muchos y variados. En conjunto con el grupo de estudiantes, podríamos llevar un registro diario -o frecuente- del abordaje general y del grado de desarrollo de los mismos. Sabemos que esta tarea no es sencilla porque el trajín cotidiano de las clases atenta contra la posibilidad de poder observar y luego registrar estos datos desde una perspectiva única y totalizante. Es precisamente en este punto en donde queremos detenernos una última vez, porque es aquí donde reforzaremos la otra disrupción de nuestra propuesta.

Estar atentos, dispuestos y posibilitados a registrar lo que ocurre en nuestras clases, implica modificar nuestra práctica docente más tradicional que suele ubicarnos

19 Antes que detallar todo un diseño curricular, entendemos preferible habilitar a su estudio a partir de cada grupo de colegas en la escuela.

-a profesoras y profesores- en el centro de la escena pedagógica, para invertir esta realidad y permitir que nuestras clases transcurran desde otra perspectiva.

Teniendo en cuenta los aspectos a evaluar, que nos han implicado la elaboración de criterios y sus posibles indicadores (que darían cuenta que las y los estudiantes fueron incorporando los saberes planificados), llega la necesidad de pensar qué instrumentos de evaluación podrían usarse. El desafío está puesto ahora en encontrar un mecanismo (que complete a la observación desde las y los profesores, porque por definición no es un instrumento²⁰) que nos y les permita ir dándonos cuenta del grado de progreso, desarrollo o avance que se va logrando. La respuesta a este desafío reside en que, en cada clase, las y los docentes deberemos ir ensayando la disposición para generar los espacios adecuados que habiliten relevar, escuchar, ver, filmar, etc., respecto de lo que las y los estudiantes hacen, piensan, opinan, discuten y proponen en relación a los saberes, conceptos, experiencias o sentires específicos del campo de la Educación Física que nos habremos propuesto.

Entendemos que, para conseguir este objetivo, debemos aprender a relegar un poco el protagonismo escénico -no el pedagógico- de la clase y, de esa manera, dedicarle tiempo, delegar el relevamiento de los indicadores y volcarlos al tipo de registro que hayamos considerado. En el hecho de delegar la evaluación, aparecen también las subjetividades, las particularidades que cada una y uno de los estudiantes le dan a la propuesta educativa y

20 Entenderemos al instrumento de evaluación como el dispositivo que capta y registra aquellas expresiones de las y los estudiantes y las asienta en algún elemento capaz de ser compartido (texto, audio, video, etc.). La observación, como la escucha o incluso el tacto, pueden ser medios, mecanismos por los que percibimos el entorno. A eso debemos sumarle un acto de registro sistematizado que permita su revisión y comparación para convertirlo en un instrumento.

que se plasma en sus trayectorias de aprendizaje. Estas subjetividades, que pueden construir indicadores específicos del aprendizaje respecto de lo que disfrutan, sienten, perciben, experimentan, socializan, etc., nos ubican en un universo de saberes que no podemos observar. Estos precisan de un momento específico, planificado y acompañado por nosotras y nosotros en la elaboración conceptual específica desde la Educación Física.

Estas elaboraciones subjetivas -que se alejan de la pretensión objetiva de cualquier observación que pudiéramos haber hecho- pueden aportarnos indicadores centrales para ayudarnos a dar cuenta del grado de aprehensión, de relevancia, de interés que están plasmando las propuestas que estamos llevando adelante. Es a través de estas subjetividades, que también pueden expresarse por diversas vías de comunicación, que podemos repensar cómo seguir articulando. Y de manera más profunda aún, estas subjetividades nos irán transparentando la cultura física que estamos enseñando.

La descentración de este protagonismo en la evaluación hacia las y los estudiantes, la encuadramos como una alternativa que tiene que ver con propender el desarrollo de personas que tiendan a ir logrando cierta autonomía, a partir de la construcción de seguridad y confianza en quienes son, que sepan qué desean, que expresen cómo les gusta intervenir y otras características que se constituyen como propósitos educativos de cualquier escuela o sistema educativo.

Evidentemente es un camino que no se puede dar si no se estima una progresión longitudinal a través de todos los años de escolaridad. Esta gradualidad incluso deberíamos poder articularla a partir de las experiencias que las y los estudiantes traen desde sus experiencias previas en la educación primaria o la que posean de sus entornos de convivencia. En todo caso, nos resulta necesario saber con qué cuentan y con qué no, para imaginar este camino posible.

Nuevamente, este es el punto central de nuestra propuesta, porque la dinámica de las clases que mayormente tienden a transitar las y los estudiantes en todos los niveles, es receptiva. Esto significa de manera muy esquemática, que la o el docente propone y la o el estudiante realiza. En cambio, si las clases se reorientan a lugares menos tradicionales y sedimentados, y nos animamos a transferir parte del protagonismo, tanto en las actividades propuestas como en las correcciones realizadas, al menos, pensamos que se generarán espacios de observación y registro que condice mejor con los propósitos enunciados.

En suma, vemos grandes posibilidades al momento de modificar esta matriz de la práctica docente en Educación Física, a la vez que podemos permitirnos otra manera de construir el espacio de clase con escuelas y estudiantes que, como solemos escuchar también del consenso escolar “ya no son los mismos de antes”. Si nos permitimos compartir el protagonismo para que vaya pasando hacia el lado de las y los estudiantes, y que sean ellas y ellos quienes, luego de una propuesta inicial del docente, puedan construir los espacios de la clase, los resultados obtenidos pueden sorprendernos. Ceder el centro del escenario, seguramente no resulte fácil y pueda darnos, o dar la impresión a otras y otros, de estar “perdiendo el control” -que, en cierta medida, también es un aspecto que queremos que suceda mientras se estén abordando cuestiones propias del campo de la Educación Física-, pero entendemos que vale la pena el intento para poder ser coherentes con la propuesta pedagógica del nivel secundario.

Palabras finales

Nuestra hipótesis plantea que el ámbito escolar, y para la Educación Física en particular, no ofrece un espacio sistematizado, profundo y situado que permita la reflexión de las prácticas que se llevan adelante. En todo caso, esto se plasma en prácticas individuales de las y los docen-

tes mediante su interés en formarse permanentemente. Este hecho parece terminar influyendo directamente en la propuesta pedagógica de sus clases que se acomodan a un *habitus* tradicional de dar clase, en la que las y los profesores proponen y las y los estudiantes hacen.

Lejos de cristalizarnos en una crítica, nuestro propósito es mostrar una alternativa (que consideramos superadora y que elaboramos mediante discusión, reflexión y revisión dura de nuestras prácticas) a las configuraciones más conservadoras que se desarrollan en el campo.

Seguramente, una modificación radical de nuestras prácticas de un día para el otro, es un hecho improbable de llevar a cabo. Si en cambio, lentamente, vamos incorporando nuevas herramientas a nuestras clases y construimos poco a poco los espacios necesarios para brindar a las y los estudiantes un lugar cada vez más central, creemos que más temprano que tarde, nos encontraremos desarrollando prácticas que, un tiempo atrás, nos resultarían inalcanzables o impensables. Este camino no está exento de dificultades, discusiones, tropiezos ni errores y, seguramente, requerirá de tiempo y paciencia, no sólo porque las y los docentes estamos acostumbrados al modelo más tradicional de clases, sino -y principalmente-, porque el estudiantado está habituado a realizar sin mayores cuestionamientos las actividades enunciadas por su docente (o a no asistir en absoluto con, incluso, la anuencia de su familia). No desconocemos la apatía que, en líneas generales, nos encontramos en nuestras clases de parte de las y los estudiantes, sino que, por el contrario, consideramos que parte de ese desgano, puede estar generado por el desarrollo receptivo y repetitivo -y, ergo, previsible- de las propuestas pedagógicas desde un lugar pasivo, sin variantes o un acompañamiento que otorgue protagonismo. Romper con la inercia y la tradición no es tarea sencilla, pero consideramos que el intento valdrá la pena.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Ángela (1995). El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Colección: Currículum presente ciencia ausente. Tomo IV. Editorial Miño y Dávila SRL.
- Aisenstein, Ángela (2006). La educación física en el currículo moderno o la historia de la conformación de un matriz disciplinar (Argentina 1880-1960). Apuntes de Historia para profesores de Educación Física. Rozengardt Rodolfo (comp.)
- Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky, Pablo (2006). Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo género y pedagogía 1880-1950. Prometeo Libros Editorial.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean (1995), [1970] La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 1979 1º edición española. Título original : La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement (Editions de Minuit).
- Bourdieu, Pierre (2014). Las estrategias de la reproducción social. 1º edición (especial) Siglo XXI editores
- Bracht, Valter (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Em: Cadernos CEDES. vol. 19 nº 48 pp. 69-88.
- Bracht, Valter (2000). Esporte na escola e esporte de rendimento. En revista: Movimento Porto Alegre, año 06, nº 12, p.14-24,
- Cambor, Ezequiel et al. (2014) (coords.) Prácticas de la Educación Física. Colección Colectiva y Monográfica 2. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- Crisorio, Ricardo y Bracht, Valter (2003). La educación física en Argentina y en Brasil. Identidad desafíos y perspectivas. Ediciones Al Margen.
- De alba, Alicia (1998). Currículum: crisis, mito y perspectiva. 1º edición 1995. Miño y Dávila ediciones.

Estebaranz García, Araceli (1999). Didáctica e innovación curricular. 2º edición. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Ferrari, Silvia et al. (2010). La formación docente en Educación Física. Perspectivas y prospectiva. Noveduc.

Goodson, Ivor (2003) [1994] Estudio del currículum casos y métodos: Amorrortu Editores.

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2011) [1998] El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza. 3º ed 7º reimpresión. Editorial Aique.

Kirk, David (2010). Physical Education Futures. Editorial Routledge.

Krivzov, Fabio (2018). La evaluación formativa y compartida en una propuesta de enseñanza y aprendizaje democrática, participativa, mixta y variada en Educación Física con estudiantes de Educación Secundaria. En: La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación. Acosta, Krivzov y Rozengardt (comp.) REIPEFE Grupo Pampeano. Editores asociados.

Levoratti, Alejo y Moreira, Verónica (2016) (comp.) Deporte, cultura y sociedad: estudios socio-antropológicos en Argentina. Editorial Teseo.

Mujica Johnson, Felipe (2018). Las emociones en la Educación Física escolar: el aporte de la evaluación cualitativa, en Esmáf, Revista Digital de Educación Física, año 9, Num 51 (marzo abril 2018), <http://emasf.webcindario.com>.

Pedraz, Miguel (2005). El cuerpo de la Educación Física: dialéctica de la diferencia, en Revista Iberoamericana de Educación, Nº. 39

Recagno, Mariana, Sarni, Mariana y Rodriguez, Luisa (2009). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Física escolar. Conferencia en actas del VIII Congreso Argentino y III Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.

Ron, Osvaldo y Fridman, Jorge (2019) (coord.) La Educación Física en la escuela y su enseñanza. Homogenei-

dades, diversidades y particularidades. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ron, Osvaldo [et al.] (2020). Educaciones Físicas escolares: prácticas, narrativas y (re)producciones. Teseo

Rozengardt, Rodolfo (2006) Apuntes de historia para profesores de educación física. Miño y Dávila Editores.

Rozengardt, Rodolfo y Acosta, Fernando (2011) (comp.) Historia de la educación física y sus instituciones: continuidades y rupturas. Miño y Dávila Editores.

Santos Guerra, Miguel (2020) Innovar o morir. En La Orientación en la mejora del desarrollo y bienestar personal.

Ma. José Marrodán Gironés (coord.), Ana Ponce de León Elizondo (coord.). Universidad de La Rioja. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=792715>

Sarni, Mariana (2018). Evaluación en Educación Física: entre teorías y prácticas. En: La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación. Acosta, Krivzov y Rozengardt (comp.) REIPEFE Grupo Pampeano. Editores asociados.

Sarni, Mariana y Corbo, José (2017) El currículum y la evaluación. 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 13 al 17 de noviembre 2017, Ensenada, Argentina. Educación Física: construyendo nuevos espacios.

En: Actas (2017). Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10150/ev.10150.pdf

Scharagrodsky, Pablo Ariel (2011) (comp.) La invención del "homo gymnasticus": fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Prometeo Libros Editorial.

Scharagrodsky. Pablo (2014). (comp.) Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina (1880-1970). Prometeo Libros Editorial.

Schnaidler, Rolando (2009.) Los modos de la evaluación

en la Educación Física. Una aproximación a la problemática en las provincias de Río Negro y Neuquén, República Argentina. Conferencia en actas del VIII Congreso Argentino y III Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/16389>

Skliar, Carlos (2019) Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. 1º edición 6º reimpresión. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Anexo : Acuerdo ejemplo de una escuela (documento real)

Acuerdos pedagógicos y Normas de Convivencia.

1. El/la estudiante que no presente la ficha médica completa y firmada por el médico y padre, madre o tutor, no podrá realizar/participar de las clases de Educación Física.
2. Asistir a clase con la indumentaria deportiva/funcional correspondiente y zapatillas adecuadas para realizar actividad física (no zapatillas urbanas).
3. No se permitirá el uso de gorras, piercing, aros largos, anillos, uñas largas, pelo suelto y/o cualquier elemento o condición que pueda poner en riesgo la integridad física propia y la de sus compañeros. Tampoco se permitirá el uso de relojes, pulseras, cadenas, etc., o cualquier otro elemento que a juicio del/la profesor/a sea peligroso; en el caso de no poder sacárselo, el estudiante deberá contar con la cinta adecuada para cubrir el elemento/objeto riesgoso y de no poseerlo no podrá participar de la clase, correspondiéndole SAF (Sin Actividad Física).
4. SI alguno/a estudiante debiera realizar las clases con anteojos, deberá traer la autorización corre-

spondiente de su padre, madre o tutor.

5. Respetar el horario de la clase, tanto en su inicio como en su finalización.
6. Aquellos estudiantes que por algún motivo no puedan realizar actividad física, deberán presentar certificado médico o nota firmada por parte de su padre, madre o tutor. En este caso no participan de la clase al igual que sus compañeros/as, pero deberán estar atentos/as a las indicaciones dadas e incorporarse a la clase en los momentos en que el/la docente a cargo así lo solicite. En la planilla de asistencia de ese día figurará con la sigla "SAF" (Sin Actividad Física), lo que sirve sólo como registro del docente, sin que ello acarree ningún sesgo negativo
7. En el caso de sufrir alguna lesión y/o enfermedad que le imposibilite asistir a la asignatura por más de 15 días, el estudiante deberá acordar con el/la profesor/a la forma de compensación de clases y su respectiva evaluación. Si el período de recuperación es inferior a los 15 días, el/la estudiante deberá asistir a las clases y pautará con el docente su participación en la misma.
8. Si el/la estudiante llega hasta 10 minutos después de iniciada la clase, se considerará "tarde". Pasado este límite, se computará como "ausente", y deberá permanecer hasta su finalización. La acumulación de 3 (tres) tardes se computará como 1 (un) ausente.
9. Requisitos de acreditación de la asignatura:
 - 75 % de asistencia a las clases.

- Participación activa, continua y de respeto.
- Desarrollo progresivo y notorio de los contenidos gímnicos, ludomotrices y deportivos.
- Entrega en tiempo y forma de los trabajos prácticos y actividades solicitadas.
- Aprobación con una nota mínima de 7 (siete) en los exámenes teórico/prácticos.

7- La relevancia de la Educación Física en el nivel secundario. ¿Posibles causas que la ponen en duda? Diálogos, actoras, actores y primeras conclusiones provisionales

Jacqueline María Sabrina AROS

Este ensayo ha sido realizado con datos de los años 2018,2019 y el grupo de estudiantes protagonistas transitó la escuela secundaria observada entre 2015 y 2020, poniendo el foco en los dos últimos años de trayectoria formativa,3ro y 4to año.

En mi caso personal, el ejercicio (de escritura) surge de una propuesta de capacitación con colegas, en donde se nos invita al desafío de aproximarnos al ejercicio de escribir la educación física desde situaciones relacionadas con nuestro campo de acción. En este sentido, la situación que considero, según mi observación, es una situación reiterada e instalada en el colectivo educativo.

Desde este texto procuro, humildemente, ser insumo de análisis para los lectores, y con ello aportar a construir reflexiones que desde un colectivo profesional permitan reposicionar nuestro campo disciplinar.

Las características que describiré reflejan observaciones realizadas e incluso situaciones vividas en mi práctica profesional escolar, ámbito en donde la educación física argentina se encuentra legitimada como campo de conocimiento (Ron y Lopes de Paiva, 2003).

Invito a cada colega que lo ponga en cuestión, desmenuce, observe y coteje con las realidades de otras escuelas de modo que así podamos compartir distintas visiones desde el campo de la educación física a fin de comenzar

a empoderarnos en tanto docentes especializados, enriquecernos con la construcción colectiva de conocimientos, desafío que en lo personal me resultó difícil. Sin más preámbulos aquí va mi propuesta.

El problema de investigación trata de dilucidar o poner en discusión los motivos y posibles causas, que podrían cuestionar la importancia de la educación física dentro de la institución educativa de nivel secundario a partir de observaciones llevadas a cabo en una escuela secundaria rionegrina (ESRN) cuyo Plan de Estudios tiene orientación en Educación Física, materia dictada a contra turno. Surge la necesidad de enumerar esas argumentaciones para posteriormente ensayar posibles soluciones.

Por otro lado, describiré a grandes rasgos la “orientación Educación Física” y cómo se desarrolla a contra turno la “educación física convencional”, por decirlo de alguna manera. A mi entender, el área se presenta desvalorizada en un turno y en menor medida en su contra turno. Los invito a poner en tensión diálogos, preguntas y reflexiones.

Mi interés en la temática surge a partir de una situación que se genera en el llamado “espacio de vida estudiantil” (EVE), donde los estudiantes eligen talleres/ actividades conforme a sus intereses, con una carga de dos horas en un día por semana. En este espacio el grupo de estudiantes propone actividades corporales relacionadas con la educación física. Esto es algo que me resulta imperante analizar dado que, en su gran mayoría, son estos los mismos estudiantes que quedan con el contenido del área en curso (figura similar a “quedar libre”, aunque no inhabilita la continuidad de la trayectoria escolar, sino que se requiere la acreditación a medida que avanza el proceso educativo).

La población observada y encuestada es la de estudian-

tes de los 3er y 4to años del turno tarde de una escuela secundaria de San Carlos de Bariloche (egresados 2020) quienes, a grandes rasgos, denotan desinterés general en esta materia.

La formación fue recopilada a través de una serie de entrevistas a ese grupo, a la directora del establecimiento actualmente en funciones, a la docente encargada de la orientación, a la referente del EVE, como así también al encargado del área de otra escuela con la misma orientación.

Descripciones necesarias

En principio, a fin de contextualizar la problemática, paso a describir algunas características del régimen académico de la ESRN, y preciso algunos detalles que me ayudarán a desarrollar mis ideas principales.

En la escuela secundaria de la provincia, se definen los siguientes criterios: reconocer a los estudiantes como sujetos protagonistas del proceso de enseñar y aprender, partícipes de la sociedad actual y futura, portadores de distintas experiencias socioculturales, contemplando las diversas situaciones de vida; incluir a todos mediante una formación relevante y trayectorias plenas, continuas y completas; generar condiciones institucionales y áulicas que promuevan, faciliten, organicen, alienten y atiendan a los estudiantes para que continúen en el sistema educativo y avancen hasta culminar con la Educación Secundaria modificando tiempos, espacios, formatos; articular recursos para garantizar el acceso, permanencia, promoción y egreso efectivo de los adolescentes y jóvenes como así también desarrollar estrategias para el fortalecimiento de la enseñanza, el mejoramiento de los aprendizajes y el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares; modificar las prácticas escolares selectivas, meritocráticas, individualistas y excluyen-

tes de la Escuela Secundaria tradicional, para permitir la renovación e innovación de las unidades curriculares y de las propuestas formativas.

Otro aspecto relevante del régimen académico es la distribución del tiempo y el espacio pedagógicos, la jornada tiene una duración de 5 horas reloj diarias y la asignatura Educación Física, como cualquier otra actividad curricular que la escuela proponga en su proyecto educativo institucional, tiene 2 horas a contra turno.

En el Diseño Curricular de la ESRN (2017) se establece que en esta orientación se promueven saberes relacionados a la corporeidad y motricidad humana, ampliando la alfabetización corporal de los estudiantes como experiencias de vida ligadas a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas que se derivan de las configuraciones propias del campo disciplinar, como la gimnasia y el movimiento expresivo, el deporte y sus diversas manifestaciones, el juego y la recreación, las actividades en ambientes naturales y otros, y su relación con la salud y la gestión.

Participación de la formación general en la orientación

Analizar la enseñanza de la educación física escolar desde la perspectiva de docentes y estudiantes genera formas de interpretar y visibilizar la relación con sus productos. Productos que implican sentidos y significados, modos y formas de conceptualización que los caracterizan, así como efectos que se generan en la propia perspectiva de quienes los producen y se valen de ellos (Ron y otros, 2020). Si bien no profundizaré en lo que se enseña, sí pondré el foco en los significados y el valor de nuestro campo de acción.

En la escuela secundaria observada, con orientación en educación física, se espera que las demás áreas la com-

plementen, la completen, la enriquezcan. Por ello, se comparten a continuación algunas propuestas del diseño curricular desde el que se posicionaría a la educación física en un mejor nivel; no obstante ello, me atrevo a señalar que esto es algo aparente puesto que en los testimonios de quienes dirigen las áreas de educación física no se refleja esta mejora, por el contrario, lo que se destaca es un incremento de materias específicas, no un trabajo interdisciplinario con otras áreas.

-El área de Educación en Lengua y Literatura podrá promover la lectura y escritura de relatos autobiográficos sobre la experiencia corporal y motriz de los estudiantes, crónicas deportivas, cuentos en los que las prácticas corporales se constituyan en el eje de la historia, analizar críticamente los contextos y géneros discursivos vinculados con las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas (por ejemplo, los cantos de las hinchadas, relatorías deportivas, análisis de artículos periodísticos deportivos, afiches de publicidad), así como los usos de la lengua oral en dichas prácticas, entre otros.

-El área de Educación Matemática podrá incluir problemas que consideren a las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas para el tratamiento de los saberes propios del área, o utilizará, por ejemplo, los rankings deportivos para el desarrollo de contenidos de estadística. Podrán tenerse en cuenta, también, los aprendizajes de Geometría tanto del plano como del espacio, los movimientos, la medida y las mediciones, entre otros.

-El área de Educación en Ciencias Sociales y Humanidades podrá incluir dentro del tratamiento de sus contenidos específicos temáticas vinculadas con la historia de las diversas prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, la comprensión de los diferentes derechos de los ciudadanos en relación con esas prácticas, los imaginarios sociales constituidos sobre el juego, el deporte,

la actividad física, la educación física; la relación entre el avance de la tecnología y el desarrollo deportivo, entre otras.

-Se podrá abordar la formación ética y ciudadana en términos de reflexión y de producción de conocimiento, el derecho al acceso a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas de toda la población, el binomio conceptual inclusión-exclusión en su correlato con la práctica, los valores y la construcción de ciudadanía a través del aporte de la práctica de juegos y deportes, la intervención en las actividades como forma de participación en la vida pública, entre otras posibilidades.

-El área de la Educación Científica y Tecnología podrá abordar, entre otras alternativas, la relación cuerpo-movimiento en sus componentes físicos y/o químicos, requerimientos metabólicos, problemáticas de la nutrición, salud y actividad física vinculadas con las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas en las que los jóvenes participan. Podrá revisar, entre otras cuestiones, los procesos de industrialización ligados a las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas y al surgimiento de nuevas prácticas impulsadas por la tecnología o al margen de ella.

-El área de Educación en Lenguajes Artísticos podría incluir una propuesta atravesada por producciones culturales tematizadas a partir del campo de la cultura corporal: esculturas, pinturas, fotos, obras de teatro, espectáculos circenses, danzas modernas, populares y autóctonas, entre otras.

-El área de Segundas Lenguas podrá abordar la diversidad lingüística y cultural en el marco de las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas. Sus ritos verbalizados, sus cantos, sus formas diversas de manifestación comunitaria, los juegos de los pueblos ori-

ginarios, la construcción de la identidad a través de ellos. También podrá incluirse la identificación del uso de otros idiomas en reglamentos o denominación de sus técnicas o habilidades requeridas, entre otras.

Espacio de vida estudiantil (EVE)

Un día a la semana los estudiantes participan en el EVE durante las dos primeras horas de clase. Se espera que este espacio pueda constituirse en un ámbito democrático, participativo y de escucha coordinado por docentes. Dentro del EVE, se propicia la planificación y el desarrollo de proyectos de construcción colectiva con las y los estudiantes y otros actores institucionales, en temáticas que promuevan la construcción del sentido ético, político y transformador del estudiante, la pertenencia institucional y su autonomía. Se procura promover un modelo de convivencia en el que se atienda a la conformación del vínculo, con el otro, al desarrollo de las potencialidades de las personas en el ejercicio plenos de derechos y desde donde se planifiquen e implementen acciones que contribuyan a favorecer el respeto mutuo, la cooperación y la solidaridad. Conformar un espacio inédito para el desarrollo y la construcción subjetiva de las y los estudiantes, propicia el empoderamiento de las y los jóvenes como sujetos de derecho que habitan la escuela en relación a prácticas de libertad para el cuidado de sí y del otro en la búsqueda del bien común. Transitar la ESRN requiere nuevas formas de habitar la escuela resignificando el "estar" en ella con la profundización de la participación social y comunitaria en la co-gestión escolar. Dada su génesis, requiere de un acompañamiento inicial de los adultos para que permita su evolución hacia un modelo de espacio autogestivo coordinado por el Centro de Estudiantes de la escuela. En el EVE, con el objetivo de fortalecer la construcción subjetiva y por ende, las trayectorias escolares y los proyectos de vida, todas las actividades deben ser del interés de las y los

estudiantes. Es un espacio de inclusión que llama a pensar la construcción de otras relaciones no mediadas por el conocimiento acreditable y otros saberes vinculados al desarrollo de la subjetividad. Es necesario, entonces, acompañar a las y los estudiantes en la construcción de este espacio autogestivo mediante los actores apropiados (DC ESRN, 2017).

Entre sus objetivos se mencionan: favorecer la participación estudiantil, ya que la escuela es una de las vías privilegiadas para desarrollar nuevas formas de acción; propiciar que las y los adolescentes sorprendan, que produzcan algo nuevo, que produzcan algo que no esté enmarcado en las pautas; favorecer la acción por parte de las y los estudiantes generada por las inquietudes personales y las particularidades del grupo; construir herramientas que permitan instituir prácticas de libertad en la escuela, ligadas a la cogestión y la coparticipación en los espacios propios de la vida escolar y de intervención estudiantil (Comité Académico, Consejo de Convivencia, Proyecto Educativo Institucional); habilitar la palabra de las y los estudiantes para que circule y se manifieste como favorecedora de las identidades y subjetividades; acompañar a cada joven para que se construya como sujeto relativamente autónomo en todas sus dimensiones y en la búsqueda y desarrollo de un enfoque creativo e innovador del propio proyecto vital; planificar proyectos de manera grupal que de algún modo atiendan y persigan el bien común de todos los integrantes y de la comunidad escolar toda.

Fundamentación

Las prácticas educativas escolares confirman a la educación física como un campo de conocimiento y de prácticas visiblemente enclavadas en la escuela, integrada a ella y significada desde conocimientos y prácticas corporales propias y específicas,(...), Parte de la misión(..), es

la de satisfacer la necesidad de nuestra sociedad de que sus ciudadanos logren un cabal gobierno de su cuerpo en una formación que integre tanto aspectos culturales e intelectuales como corporales, ratificando así una identidad escolar también vinculada a otras asignaturas (DC ESRN, 2017).

Esta perspectiva pone en tensión lo que sucede en el cotidiano dentro de la institución educativa, aunque no siempre se evidencia una formación integral y, en muchas ocasiones, no es posible reconocer fácilmente vinculaciones de la Educación Física con otras asignaturas. Por otra parte, la asignatura no se incluye en la distribución de la grilla horaria. Podríamos decir que, en las y los estudiantes, en principio, se observa cierta desvalorización al elegir no asistir a clases de educación física cuando está en el contra turno. A la pregunta de ¿por qué se quedan en curso?, algunas de las respuestas dadas por las y los estudiantes respecto a ello que me conducen a esta reflexión son: en ocasiones algunas y algunos señalan como razón que es en contra turno y prefieren dormir, otros manifiestan que no les gusta la actividad física o que realizan otras actividades deportivas fuera de la escuela (en clubes o gimnasios) por lo que los padres no consideran importante que asistan ya que estarían cubiertos los contenidos a través de esas otras actividades.

Ante la pregunta ¿por qué las propuestas para el EVE las piensan vinculadas con contenidos propios de educación física?, responden que es divertido, que prefieren moverse y pasarla bien en el EVE con este tipo de proyectos y que les parece que venir a calentar la silla dos horas es un aburrimiento, proponen algunas actividades que le brinda el espacio de educación física como jugar al fútbol, trekking, caminatas, pero que la dejan pasar en curso y no así a inglés o lengua y literatura ya que es más fácil sacar Educación Física que las otras materias.

Ante esta respuesta, mi repregunta es ¿por qué si en algunos momentos la escuela implementó el contra turno de otras asignaturas y Educación Física en el mismo turno, no faltaron a las otras materias? En general, relatan que es más fácil aprobar, acreditar, ir viendo qué pasa con Educación Física que con las otras... dando cuenta de la desvalorización de la materia, restándole importancia, aunque al ser orientación les correspondan horas prácticas y teóricas o de aula, complementando lo visto en las clases (situación también manifestadas por los mismos profes, que prefieren horas en el patio que estar encerrados dando horas en aula).

Palabras de la dirección

El equipo directivo manifiesta que a partir de la experiencia de haber implementado educación física en el mismo turno de las otras materias, se han dado cuenta que el inconveniente es el contra turno, tener que asistir fuera del horario escolar. La familia muchas veces tiene el inconveniente de volver a salir de la casa, en primer lugar, porque a muchos de ellos les toca cuidar hermanitos y, en segundo lugar, se les complica un viaje que a veces no está contemplado por las distancias, el factor climático, entre otros.. Si bien se ha tratado de incentivar y concientizar a las familias para que los estudiantes concurren a la clase, en algunos casos, cuando educación física comparte horario con otras materias, no asisten a ninguna de ellas.

El problema, a mi entender, es que está fuera de la grilla horaria y eso es un inconveniente que se acentúa ante las situaciones económicas y sociales actuales, los factores climáticos frente a las distancias que tienen que recorrer los estudiantes, la conformación familiar y la forma en que se distribuyen las responsabilidades del hogar.

Además de estas variables socioeconómicas y las dinámicas familiares, podemos indagar acerca de cómo se viene considerando a la educación física en términos de un bien que se paga en el gimnasio o como un contenido que puede ser suplido con la actividad que se realiza en clubes. Tal como afirma Bracht (2003), la globalización y el neo-liberalismo generaron un reordenamiento de las funciones del estado, con repercusiones importantes en los sistemas educacional y de salud. Los avances de la mercadorización en el plano de la cultura no son vistos como medios de la educación física sino como servicios de los cuales se disfruta a partir de su compra. Me pregunto ¿cuánto de esto será cierto para trasladarlo a una materia en la escuela? ¿Actividades extraescolares que involucran prácticas corporales son suficientes para no asistir a educación física? ¿Cuánto deberemos trabajar como docentes para cambiar esta visión, explicar que son dos cosas distintas que se complementan y que es imperante que retomen este espacio que están perdiendo? “Los conflictos de identidad profesional son frecuentes entre aquellos que actúan simultáneamente, en espacios como por ejemplo, la escuela, el club deportivo y los gimnasios. Si bajo el “paradigma pedagógico” el alumno era considerado alumno en la escuela, en el club y en el gimnasio, hoy es considerado alumno en la escuela, atleta en el club y cliente en el gimnasio” (Bracht, 2003 p.46).

Continuando con la entrevista a la directora, manifiesta que docentes de asignaturas corridas a contra turno expresan su preocupación ante las inasistencias y, además, se pierde la continuidad de las propuestas pedagógicas, es una hora que queda desconectada del resto de la carga horaria. A mi entender, parecería irrelevante la falta a Educación Física y de gravedad para el resto de las asignaturas. Si bien estamos siendo un área que de a poco se está consolidando... ¿Cuánto faltará para que se

tome en serio y no tenga que ser el área que se adapte al resto?, sobre todo teniendo en cuenta que el colegio de referencia está orientado a educación física.

¿Cómo da cuenta este sistema educativo que garantiza trayectorias plenas y completas de sus protagonistas? ¿Institucionalmente, todos los actores involucrados, estaremos haciendo lo suficiente para poder cumplir con un rol activo en la formación de los estudiantes?

En general, se afirma que los estudiantes en educación física tienen otra predisposición, tienen ganas de hacerlo. Más allá de que el aprendizaje nos atravesase corporal, intelectual y cognitivamente, parecería que está instalado en el imaginario que al tratarse de un campo práctico no involucra todas las otras funciones que nos componen, tendremos que trabajar más arduamente en cambiar esas ideas que parecen determinarnos en nuestras prácticas. Como asegura Berger(1990) los universos simbólicos son productos sociales que tienen una historia, por ello, entender su significado exige entender la historia de su producción y, a la vez, reconocer y comprender el universo simbólico en tanto ordena y legitima los roles cotidianos, las prioridades y los procedimientos operativos. ¿Cómo es el aprendizaje en educación física? ¿Es relevante? ¿Es complejo ese aprendizaje? Y ¿por qué muchas veces se plantea como no intelectual? Por otro lado, ¿Cuántas garantías estaríamos brindando en desarrollar estrategias para el fortalecimiento de la enseñanza, el mejoramiento de los aprendizajes y el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares?

Otra de las causas que considero que inciden perjudicialmente en la educación física dentro de la escuela nueva rionegrina, es su forma de acreditar, en periodos de tiempo breves de 3 o 4 encuentros, con evaluaciones que en ocasiones su evaluación se enfocan solo en la parte teórica. ¿Y qué ocurre con esos contenidos que no

han acreditado en años anteriores? El desafío de cada área es ofrecer una propuesta flexible y acorde a las posibilidades de cada estudiante.

La educación física cuenta con un reconocimiento social parcial a partir de innumerables desarrollos e intervenciones que dan cuenta de un campo en continuo crecimiento (Ron, 2003) será, por tanto, un desafío de los docentes seguir haciéndolo para legitimarlo e instalarlo socialmente como una disciplina importante para el desarrollo íntegro de las personas.

Miradas, relatos y experiencias testimoniales de colegas

Jefa del área de una ESRN

¿Cómo te está yendo con los estudiantes en la institución?

- "Las propuestas que presentamos están haciendo agua, no sé qué nivel de respuesta tendrán ustedes, pero con el nuestro no sabemos qué hacer con los chicos, no les importa nada, básicamente desde el 2018 coordinó el área de educación física "

¿Cuánto es la carga horaria semanal?

- "La carga semanal de la orientación, sólo a la tarde, abarca de tercer año a quinto, en tercero son tres horas, en cuartos son seis y en quinto nueve de orientación "reales", sería una sola materia de orientación en 3ro, en cuarto hay tres y en quinto hay cuatro."

¿Esas horas semanales o esa distribución horaria con respecto a las materias alcanzan a distribuirse para los contenidos específicos del área, es suficiente?,

- "Para mí, está mal distribuida, hay algunas materias, por ejemplo, diseño gestión y proyectos tiene una carga

horaria de muchas horas y prácticas del ambiente natural y urbano tiene pocas prácticas de intervención, tiene muy pocas horas para intervenir en el entorno, en el medio, en el territorio”

¿Cuándo querés hacer una actividad extracurricular cómo se manejan?

-“Por ejemplo, si me llevo de campamento a los estudiantes dos horas o tres horas no existen, se eleva el proyecto y es regalarle horas al sistema que no se reconocen, gracias profe por tu predisposición y tu vocación docente es más o menos lo que te dicen, lo que tenés que hacer es dedicarle 48 horas, a veces según el equipo directivo, en su momento con una de las directora pudimos acomodarlo, porque ese curso en el horario de modalidad quedó los viernes en quinto año, entonces el día de campamento directamente no iban a la escuela porque ya habían superado la carga horaria escolar que tenía que ver con la materia, en ese caso podríamos llegar a lograr un acuerdo institucional interno como para poder compensar un poco todo el trabajo extra que se hace con los estudiantes y el área de orientación específicamente.”

¿De la cantidad de chicos que transita la orientación hay muchos que quedan en curso con educación física?

- “En 2019 tocó una promoción muy buena y de los 18 chicos 15 aprobaron la materia, 2020 fue desastre, toda la matrícula no apareció en el área ni siquiera con la intención de aprobar y no se comunicaron con la escuela para poder hacerlo o sea no se ve interés no se sabe, no aparecen para poder coordinar y recuperar los contenidos que todavía deben y del 2018 la mitad del curso no aprobó la orientación

¿Conoces lo que se hacía en el espacio de vida estudiant-

til en tu escuela y si estaba relacionado con algún contenido de educación física?

- "Acá de educación física no se hace nada en los talleres del EVE, aunque en algún momento, sí se hacían talleres, en esto se siente la desvalorización del área dentro de la institución, desde la predisposición y desde la coordinación con otras áreas para poder hacer un trabajo colaborativo integrador, claramente la educación física está subestimada y desmerecida, porque no hacen nada. Se considera un recreo, es el relleno de la escuela, hay que trabajar mucho para cambiar eso, hay que volver a plantear la educación física con la importancia que tiene. Nosotros como plantel docente, tratamos de resignificar la educación física dentro de la institución, pero, no se tiene el acompañamiento de los directores que hagan el puente con los superiores. Circula la idea de que la educación física es jugar y hacer deporte y no tienen presente un montón de otros ejes que la componen. Estoy seguro que nueve de cada diez personas de la escuela no deben tener ni idea de los ejes de educación física. Lamentablemente teníamos muchos profesores dedicados a jugar a la pelota y ahora nosotros tenemos que romper con esa imagen y yo con los chicos lo primero que hago es una encuesta, ¿Qué hacían en séptimo grado en educación física, jugaban, a qué jugaban? y lo que sale es que jugaban a la matanza o a la Mancha para entrar en calor y después sólo deporte, nunca ejercicio de expresión corporal ni un deporte alternativo, ejercicios de acondicionamiento físico, de coordinación. Trabajo para darle un poco más de valoración y que entiendan que esta es una escuela de modalidad y que van a tener que laburar igual".

¿Cómo se compone tu equipo de cátedra?

- "En algunas áreas tengo pareja pedagógica para trabajar, pero no en la preespecialidad; hasta el 2019 si

trabajamos con pareja pedagógica en gimnasio, pero en el aula solos. Por ejemplo, en sociales había cinco profesores diferentes para 20 pibes, sentados mirándolos atentamente, nosotros en la clase tenemos que estar mirando la técnica, la táctica, corregir algún movimiento para evitar lesiones y estamos solos con 20 chicos que se están moviendo. Te cuento un objetivo chiquito y es que los chicos en quinto año digan educación física y no gimnasia, Yo creo que con eso ya estoy logrando algo, la gimnasia es una disciplina dentro de uno de los ejes que abarca la educación física, gimnasia rítmica, acrobática, deportiva, de a poco le voy diciendo a los chicos la diferencia, trabajando y cambiando algunos paradigmas, depende de nosotros básicamente que la mirada de la educación física en la escuela cambie, vamos a seguir siendo lo mismo y siempre lo mismo, si no hacemos nada”.

Jefa de área de otra ESRN

¿Cómo es la carga semanal de la orientación y cómo funciona?

- “La carga semanal que tiene la orientación es gradual a partir del tercer año, va creciendo, en quinto año tiene una carga horaria de 9 horas semanales. Los chicos de la orientación tienen la carga horaria en su turno en la escuela entonces con las materias de la orientación no se quedan en curso. Los que no vienen nunca son los de contra turno”.

¿Detectaste algún taller relacionado a la educación física o actividades recreativas en el espacio de vida estudiantil?

–“Muchas con respecto a jugar. Ellos sólo hacen estas cosas cuando se los llevamos preparado, si vos profe no se lo llevaste armado no lo hacen. En prácticas ludo-

motrices y deportivas, la materia que yo doy, los hago jugar, preparar juegos, imitar juegos y jugamos todos juntos, es divino verlos jugar, juegan como jugamos nosotros, como cuando éramos chicos, nosotras tenemos ese hábito del juego y ellos no lo tienen, cuando pueden jugar dicen: es una pavada eso, es de nene, no me voy a poner a hacer eso y cuando lo tienen que hacer son otros chicos, juegan todos, participan todos, se quejan, jugamos, yo también juego. Lo que llama la atención es la necesidad creciente de proponer actividades relacionadas al movimiento, a la educación física, a la recreación, al senderismo, cosas que van saliendo dentro del espacio de vida estudiantil, se coparon un montón los chicos aun teniendo el contenido en curso del área de educación física

¿Por qué pensás que pasa eso?

–“ El problema más grande que hay siempre es el horario, no funciona, que hay poco acompañamiento familiar, por ejemplo, la familia se va a trabajar y no puede controlar que el chico se levante para ir a la escuela, tampoco hay una cultura desde los papás de lo importante que es educación física. Por otro lado, cuando tienen que rendir vienen como si fuera soplar y hacer botellas, no se preparan. Hay mucha gente comprometida que labura a destajo por el área”

¿Cómo coordinadora del área que características favorables encontrás en el equipo que tenés?

- “Son profesionales y el factor humano es importantísimo, en el equipo de trabajo el cuidar al compañero, el que esté bien, el ocuparse, el hacer en equipo, por ejemplo, el año pasado cuando teníamos que hacer esos videítos para mandarle a los chicos virtuales, los profes no lo querían hacer, pero todo el mundo participó, hacíamos cosas juntos si bien no todos se llevan bien. Es difícil po-

nerse de acuerdo en cómo dar ciertos contenidos, pero cuando el equipo directivo te acompaña es más sencillo”.

La mirada del EVE por la REVE

¿De qué se trata el espacio de vida estudiantil, y hace cuánto estás en el cargo en esta institución?

- “El espacio de vida estudiantil es la última materia, por llamarlo de alguna manera, que incorpora el diseño curricular, es un espacio que promueve el trabajo por agrupamiento de los estudiantes, que promueve la auto-gestión, del mismo y que apunta mucho a que los estudiantes tengan voz, puedan hacerse escuchar entre ellos y lo que tengan para decir a los profes, que tomen un rol activo en su vida escolar y que también puedan proponer algún tema de interés. Obviamente los acompañamos con lo que tenga que ver con construcción ciudadana, les interesan más los temas articulados con la realidad del día a día con la comunidad. Tome el cargo por primera vez en agosto del 2019”

¿Cómo ves el desarrollo/puesta en marcha del espacio, en contexto presencial?

- “Creo que es un espacio precioso, está muy bien pensado, sus propósitos, sus objetivos realmente están a la altura de una educación liberadora, transformadora para los y las jóvenes, creo a veces que la dificultad es creer que en toda la provincia y en todas las escuelas, la gente que va a acompañar el espacio de vida estudiantil va a acompañar de buena manera”.

¿Cómo definirías vos, desde tu postura, profesión y rol docente al espacio EVE?

- “Como una oportunidad de hacer un cambio positivo en lo que tiene que ver con la escuela tradicional, oportuni-

dad hacia una educación más relacionada con lo bueno del futuro, lo veo como un espacio en construcción todavía con las ventajas y desventajas que eso trae, pero en líneas generales estoy esperanzada que en 20 o 30 años hayamos construido un poco el sentido de lo que es el espacio, entre todos digo, la comunidad educativa, estudiantes, profes y las familias”.

¿Te parece que los chicos comprenden cuál es el sentido del espacio? ¿por qué?

-“Algunos lo comprenden y otros todavía no, es un proceso, lleva tiempo y se da en fases esa comprensión, sobre todo porque es tan nuevo el espacio que el sentido todavía hay que construirlo, asimilarlo y va también mutando ese sentido, siempre desde la base de la autogestión, de los estudiantes activos dentro de su comunidad, como estudiantes activos protagonistas de su propia educación, siempre partiendo desde ahí, pero bueno, después en cada agrupamiento el sentido se va construyendo y seguramente cambie de escuela a escuela y de ciudad a ciudad”.

¿Para vos cuál es el verdadero sentido? ¿Qué es lo que persigue el espacio?

-“Para mí el verdadero sentido es romper con una visión que se tenía anteriormente, de un estudiante pasivo que iba a la escuela y que se sentaba, abría la carpeta, copiaba lo que estaba en el pizarrón, el docente se involucra poco y nada en conocer las particularidades de ese estudiante y a nivel masivo, homogéneo, daba la misma tarea para todos, entonces cuando el estudiante más callado esté, menos disruptivo sea mejor, entonces un poco el sentido del EVE viene como a formar de a poco otra mirada de la educación, otro camino para la escuela que les dice, este espacio es de ustedes, sin ustedes todo esto carece de sentido, que tienen derechos y obligacio-

nes dentro de la escuela. Creo que el contexto hizo que algunas reglas de juego se cambien sobre la marcha, hay que entender que en este contexto(pandemia) de presencialidad y virtualidad los objetivos han cambiado.”

¿Cuáles son mayoritariamente los intereses planteados por los estudiantes a la hora de proponer un taller, te acordás de algún proyecto, algún espacio relacionado a la educación física o al movimiento o la recreación?

- “A mí me parece que cuando hay gente comprometida es muy bueno el resultado. Es una propuesta ambiciosa, son 2 hs los días miércoles en todas las ESRN de la provincia. Muchos profes se resisten a este espacio. La mayoría no se siente invitado, es una imposición, es un requerimiento, es una obligación más. Pero bueno, cuando a uno le gusta el espacio es como que siempre trata de incentivar a los pibes para que salga lo mejor.

Algunas reflexiones abiertas y conclusiones parciales

Esta producción lejos se encuentra de pretender reflejar una verdad absoluta, tiene como intención ofrecer una perspectiva desde la cual cooperar en pensar en una realidad que se repite o se parece en otros ámbitos educativos, instituciones, provincias, quizás no de forma idéntica, pero sí con una melodía parecida. También es una producción desde la que se busca destacar que esta melodía es una melodía más dentro de nuestro repertorio de experiencias. No se busca una melodía que resulte ser la única -sabemos que no lo es-, sí reconocer matices y distintos acordes de la misma ni perder de vista los ritmos. Tampoco olvidar que los músicos -en este caso nosotros-, nuestras creaciones, nuestros conciertos y sobre todo el público constituyen nuestras prácticas, prácticas que como tales se renuevan, a veces ofrecen resistencia y, al mismo tiempo, brindan la posibilidad de interacciones muy diversas, como también múltiples for-

mas de protagonismo....

Podemos pensar que son varios los factores que influyen -o dejan al descubierto la desvalorización de nuestro campo-, reflexiono sobre ¿cómo seguiremos trabajando para revertir esta situación? Una vez alguien me dijo, cómo se hacen ver ustedes los de educación física... confieso que me dolió esa expresión..., indagando por el qué me respondió, primero porque cuando llegan, hacen mucho espanto, bullicio, levantan la voz, vestidos con ropa deportiva llamativa... No pasamos desapercibidos, nuestra disciplina es trascendente. Pensándolo en retrospectiva, me pregunto si será una consecuencia de no ser registrados durante mucho tiempo...

Me pregunto ¿falta de tiempo, interés, o sencillamente a qué se teme proponiendo trabajo en equipo? Como manifestaron diferentes profes del área, en general hay poco acompañamiento real, cuesta registrar una defensa ferviente y aclaratoria de la importancia de un área tan válida como cualquier otra, quizás ahí esté parte del problema. No es cualquiera, es la educación física, necesaria para la vida. Tendremos que aunar esfuerzos, siendo una forma compartir estas experiencias y reflexiones. Podremos estar de acuerdo o no estarlo, pero con seguridad ello nos plantea desafíos, nuevos objetivos y, en lo personal, más ganas de seguir trabajando y ganando espacios que interesan a las y los estudiantes...

Inicié esta producción contándoles que considero el escribir como un desafío personal, un reto a nosotros mismos para probarnos, para descubrirnos y una experiencia. Agradezco la posibilidad de tomar el desafío que conlleva esfuerzo y que da ganas de repetirlo, de mejorar, de enriquecernos desde la escritura como práctica y como tarea parte de nuestro rol docente. Sí, escribir es una práctica que nos permite plasmar las ideas. Una práctica que permite reforzar la idea de que somos algo

fundamental en la escuela, que somos profesionales y que, aún no siempre reconocidos, podemos dar cuenta de nuestros conocimientos, saberes vinculados a la escuela. Nuestra tarea es no bajar los brazos, trabajar arduamente como lo hacemos, para dar visibilidad y consolidar el valor de nuestra disciplina.

Referencias bibliográficas

Bracht, V. (2003). La educación física en Argentina y Brasil: identidad, desafíos y perspectivas. Ediciones Al Margen.

Ron, O. y Fridman, J. (2019). La educación física en la escuela y su enseñanza. Homogeneidades, diversidades y particularidades. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

Ron, O. (2013). ¡Qué de la Educación Física! Características, lógicas y prácticas. En G. Cachorro y E. Cambor (Coords.). Educación física y ciencias: Abordajes desde la pluralidad. Biblos.

O. Ron, F. De Marziani, L. Berdula, G. Celentano y M. Husson (Coords.). (2020). Educaciones físicas escolares: Prácticas, narrativas y (re)producciones. Editorial Teseo. Ministerio de Educación y Derechos Humanos Río Negro (2017). Régimen académico ESRN.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos Río Negro. (2019). Diseño curricular ESRN. Orientación educación física.

Palabras de cierre

Osvaldo RON, Marisa FERNÁNDEZ y Mariano

CHIAPPE

Las producciones aquí presentadas representan distintos estados de formulación, diferentes perspectivas de tratamiento de problemas presentes en el campo y también procesos de reflexión y análisis que pueden estar presentes en muchas de las prácticas que la educación física sostiene. De alguna forma, las narrativas compartidas permiten presentar diferentes estados de debate y alternativas posibles que las actoras y los actores del campo pueden encontrar como posibles formas de significación en acuerdo o en desacuerdo con ellas.

Sin dudas, estas narrativas pueden ser comprendidas, entre otras razones porque han sido elaboradas a partir de recuperar las propias prácticas y también porque sus lenguajes resultan de ellas mismas. Así las prácticas dicen presente y con ellas actoras y actores de la propia disciplina que buscan formas de conceptualizarla desde una indagación y formulaciones que sin fijarlas, sin inmovilizarlas, sin recurrir a un recorte fragmentario pueda dar otras explicaciones, pueda elaborar formas más precisas y ajustadas a sí misma.

Sin dudas existe una educación física justificada y fundada en nociones como cuerpo o movimiento, del mismo modo que existe otra sostenida en los contenidos escolares, en saberes de la salud o en formas recreativas, en ambos casos con vinculaciones con las primeras. La dificultad radica en que esas formas conceptuales no logran ajustarse a lo que las prácticas expresan, tampoco permiten entender o resolver las inconsistencias y tensiones de articulación que presentan los conceptos que desde ellas se producen. Sostener esos desarrollos con-

duce a la educación física a un callejón sin salida, conduce a la educación física a persistentes desencuentros que refuerzan la idea de una teoría y una práctica como cosas diferentes inconciliables, pero sobre todo cosas diferentes cuando en realidad son invenciones o formas de dividir o fragmentar aquello que es unívoco, uniforme, constituyente, división que se sostiene desde intereses particulares.

Las narrativas, las diferentes narrativas y formas de decir, evidencian una realidad particular, un campo en proceso, un campo reconociéndose, y actores y actoras que eligen y asumen la búsqueda de su propio lenguaje, sus propias significaciones y sentidos, sin por ello renegar de sus tradiciones o historia, aunque reconociendo sus debilidades e intentando integrar los conocimientos y saberes desde los sentidos que ellos muestran en el campo.

Asumimos el proceso y compartimos nuestras visiones. Reconocemos las limitaciones y ofrecemos formas de contextualizarlas. Aceptamos que esta educación física es un producto social -siempre lo ha sido y lo seguirá siendo- que en su desenvolvimiento ha sabido configurarse y decide aceptar sus particularidades. En algún sentido, si la educación física actual ha sabido dar cuenta de sí desde formas muy variadas de producción, ha sido escrita, ahora es importante comenzar a re escribirla. Las tutelas nos han permitido llegar hasta aquí, es hora de construir narrativas que abonen a la emancipación. Es hora de robustecer y potenciar las prácticas aceptando que una forma reveladora y ventajosa de las innumerables formas prácticas es el ejercicio de la práctica de la escritura de esas mismas prácticas. Si retomamos la idea de lo distintivo y de las prácticas particulares, específicas y distintivas, las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas como formas cercanas son una alternativa inmejorable para referir y caracterizar a la educación física y con ellas otras formas prácticas posibles.

El proceso presentado es un marco general en movimiento, en desarrollo, y como tal incompleto, objeto necesario de revisiones, debates y nuevas valoraciones. Lo indudable es que estas formas dialogan de mejor modo con otros campos, brindan esa posibilidad. También muestran que es posible producir nuevos conceptos que expresen de modo más preciso qué es la educación física y cuáles son las virtudes de pensarla en el marco de las ciencias sociales sin por ello desprenderse de tradiciones discursivas anteriores.

ESCRITURAS...que reflejan diversos relatos y voces desde el propio campo.

NARRATIVAS...que recuperan sentidos de las prácticas y procuran alejarse de tutelados que permiten sostén y anudan orfandad.

TEXTOS...que reescriben la educación física y aportan emancipaciones posibles.
