

MANSILLA, Mariela (2023). Prácticas pedagógicas de los/as docentes de educación física. Planificación y saberes de la cultura corporal. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 10(3), 38-89.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS/AS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA. PLANIFICACIÓN Y SABERES DE LA CULTURA CORPORAL

Mariela Mansilla

Universidad Nacional de Luján
Universidad Nacional de José C. Paz
mansillamariela@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivos generales caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la educación física escolar dentro del primer ciclo de la educación formal Argentina, buscando describir en dicho proceso, las modalidades de planificación y la selección de saberes que estos docentes proponen. Para ello se ha llevado a cabo un diseño metodológico de carácter descriptivo, el muestreo fue no probabilístico, de carácter finalístico o intencionado, dado que la selección de los casos se basó en un criterio previamente adoptado. Se seleccionaron cinco docentes de Educación Física (en adelante EF) que desarrollaran su actividad laboral en escuelas públicas y/o privadas, y que respondan a las características planteadas en el marco teórico. En cuanto al tratamiento de la temporalidad, fue de tipo sincrónico/transeccional. Luego de analizar los datos pudimos encontrar que los profesores manifestaron un fuerte cuestionamiento sobre las bases de la

EF y su rol docente, impactando en los modos en que llevan a cabo sus prácticas pedagógicas. Observándose una tendencia hacia una actitud humanista- socio-crítica, basándose en la construcción de los encuentros a partir de la voz de los alumnos, sus intereses y problemáticas, detectándose ciertas líneas de un estilo más innovador o en vistas de ir por ese camino, sin embargo también, siguen visualizándose ciertos vestigios de prácticas más tradicionales. En lo que respecta a las modalidades de planificación y selección de saberes hemos detectado que los profesores secuencian los mismos dentro de una planificación anual que se compone por unidades didácticas, secuencias didácticas, unidades temáticas y proyectos didácticos. Además, utilizan el cuaderno de bitácora como herramienta para reflexionar sobre su propia práctica y revisar su planificación.

Palabras clave: Modalidades de planificación - Saberes de la cultura corporal - Educación Física escolar - Nivel Primario

PEDAGOGICAL PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS. PLANNING AND KNOWLEDGE OF BODY CULTURE

ABSTRACT

The general objectives of this research work were to characterize the types of pedagogical practices existing in school physical education within the first cycle of Argentine formal education, seeking to describe in said process, the planning modalities and the selection of knowledge that these teachers propose. For this, a descriptive methodological design has been carried out, the sampling was non-probabilistic, of a finalistic or intentional nature, given that the selection of the cases was based on a previously adopted criterion. Five Physical Education (hereinafter PE) teachers were selected who carried out their work in public and/or private schools, and who responded to the characteristics proposed in the theoretical framework. Regarding the treatment of temporality, it was

synchronous/transectal. After analyzing the data we were able to find that teachers expressed strong questioning about the bases of PE and their teaching role, impacting the ways in which they carry out their pedagogical practices. Observing a tendency towards a humanist-socio-critical attitude, based on the construction of the meetings based on the voice of the students, their interests and problems, detecting certain lines of a more innovative style or with a view to going down that path, However, certain vestiges of more traditional practices continue to be seen. Regarding the modalities of planning and selection of knowledge, we have detected that teachers sequence them within an annual planning that is made up of didactic units, didactic sequences, thematic units and didactic projects. They also use the logbook as a tool to reflect on their own practice and review their planning.

Keywords: Planning modalities - Knowledge of body culture - School Physical Education - Primary Level

INTRODUCCIÓN

Nos proponemos desarrollar la siguiente investigación cuyo tema es identificar las modalidades de planificación y circulación de saberes de la cultura corporal en la EF escolar del primer Ciclo del Nivel Primario argentino, y a partir de eso caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en el área en el nivel mencionado. En base a las investigaciones realizadas en esta misma casa de formación es que encontramos relevancia cognitiva para poder fundamentar la nuestra. Las tres investigaciones se citarán y desarrollaran en el marco teórico, sin embargo cabe destacar de éstas los siguientes aspectos: una nos brinda el sustento en la caracterización de las/os docentes posicionados desde una perspectiva crítica, ampliando el campo de tipos de prácticas pedagógicas existentes en EF, otra permite pensar en la circulación de saberes predominantes en el área desde la selección de ejes y contenidos y además menciona diversos tipos de

planificaciones dejándonos un espacio de vacancia para investigar cuáles son las modalidades que eligen los profesores para secuenciar esa selección de ejes y contenidos, (que nosotros caracterizamos como saberes de la cultura corporal) y la última comparte un anclaje teórico sobre los tipos, formas y modos que utilizan las/os docentes innovadores en EF, en la construcción sus planificaciones, y los contenidos que hacen circular para ponerlas en acción en los encuentros. Partiendo de estas premisas es que comencé a reflexionar y debatir sobre mi propia práctica, permitiéndome conocer un abordaje de la EF con una mirada innovadora y transformadora. El poco conocimiento sobre sobre esta temática y la riqueza que tiene esta perspectiva es lo que me motivó a querer llevar a cabo esta investigación. Es por eso que en virtud del trabajo desarrollado invito a sumarse al colectivo de profesores EF a poner en tensión lo que realizan a diario bajo la lupa de un posicionamiento crítico, desde el debate y la reflexión, y a resignificar de manera sustancial el sentido de la EF, reconstruyendo discursos, a partir de la diversidad, empatía, diálogo, expresión de las emociones y el respeto por los procesos individuales y colectivos de los alumnos.

¿Cuáles son las modalidades de planificación y los saberes de la cultura corporal que los/las docentes de Educación Física hacen predominar en el Nivel Primario argentino en los últimos años?

PERSPECTIVAS Y VISIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

HACIA UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS FUNCIONES SOCIALES ASIGNADAS A LA EDUCACIÓN FÍSICA.

En éste primer capítulo se desarrollarán las diferentes perspectivas que fue tomando la EF a lo largo de la historia, Bracht (1996) dijo (...) la elección o tematización en la EF de determinado elemento de la cultura corporal/movimiento, está relacionada, directa o

indirectamente, con las necesidades del proyecto educacional hegemónico en determinada época, y con la importancia de aquella manifestación en el plano de la cultura y la política en general (p.37) El autor clasificó en modelos autónomos y heterónomos a aquellos legitimadores o que buscan fundamentar la EF en la escuela, los cuales en diferentes momentos de la historia están excluyéndose y/o complementándose. Agrega que los modelos autónomos son aquellos que sitúan la razón o importancia pedagógica de las actividades corporales de movimiento en ellas mismas. En esta perspectiva, estas actividades encerrarían elementos humanos fundamentales y se acentúa la dimensión lúdica del ser humano. Siguiendo con el mismo autor, expone que la perspectiva heterónoma, busca la razón fuera de estas actividades, en sus repercusiones sociales. Las legitimaciones heterónomas tienen su base en las disciplinas científicas de cuño biológico y en las teorías sociológicas funcionalistas. Tomando la clasificación del autor mencionado anteriormente, agruparemos en heterónomos a los modelos o perspectivas: Militarista, Higienista, Deportivista, Desarrollista, Psicomotricista, Recreacionista. Y en autónomos a los modelos o perspectivas: Humanista, Sociocrítica.

Perspectiva Militarista

Comencemos por el principio de la historia. La decisión sobre qué enseñar siempre estuvo cercanamente vinculada a los propósitos que se pretenden alcanzarse por medio de la educación. Por tanto, los indicios de la voluntad educadora del Estado que se ponen en manifiesto, entre otras cuestiones en la definición curricular, son a partir de la Ley de Educación Común 1420, sancionada en 1884, la cual prescribe la obligatoriedad, gratuidad y neutralidad religiosa de la educación; y de la Ley Lainez en 1905, la cual habilita al Estado a crear escuelas Nacionales y Provinciales (Aisenstein, 2006). Siguiendo con la autora, los conflictos alrededor de la selección de saberes, para curriculum, y su organización se agudizaron en los períodos de cambio social. En 1800 la sociedad y la educación atravesaban un clima que hizo que se ponga foco de atención en el curriculum

para examinarlo y controlarlo. La autora, afirma que la conformación de la asignatura puede tener 3 ámbitos de procedencia, y es aquí donde fundamento a través de ella que la perspectiva militarista fue la primera en impregnarse en el curriculum de la EF, ya que los militares ocuparon un espacio en el campo de la cultura de las actividades físicas y deportivas, poniéndole una visión a los ejercicios de fortalecimiento del cuerpo para un camino hacia la formación de buenos soldados. Su objetivo era el disciplinamiento y control de los cuerpos a partir de las diferentes disciplinas incluidas en el curriculum (Aisenstein, 2006). “Entre 1880 y 1904 se aconseja para la escuela actividades tales como: ejercicios gimnásticos, juego, ejercicios militares según táctica, ejercicios de marcha, alineación, saltos, circunducción, carreras, flexiones (...)” (Aisenstein, 2006, p. 31). “Las instituciones educativas han sido- y siguen siendo- espacios generadores de determinados discursos y ciertas prácticas históricamente específicas” (Scharagrodsky, 2006, p 107). La EF, a través de determinados discursos y prácticas, es una de las asignaturas que contribuyó a formar comportamientos característicos para cada género, creando una idea homogénea de masculinidad y feminidad, bien diferenciadas entre sí (Scharagrodsky, 2006). A partir de las citas mencionadas podemos visualizar cómo se fue consolidando la EF desde una perspectiva militarista según los autores mencionados. Tanto Aisenstein como Scharagrodsky (2006) consideran como un momento clave la inclusión de la EF en los programas escolares. La fuerte ola inmigratoria que atravesó al país desde 1850 hasta la primera guerra mundial, así como más adelante en la última década del siglo XIX cuando crecieron las posibilidades de la guerra con Chile, pusieron al Estado en un lugar de ampliación de su influencia sobre diferentes ámbitos, y uno de ellos fue la educación (Scharagrodsky, 2006). Los hechos históricos mencionados, llevaron al Estado a disciplinar e integrar los sectores populares e inmigratorios y modelar cuerpos masculinos para darles una funcionalidad bélica, imponiéndoles un conjunto de atributos y propiedades ligadas a la formación del carácter viril, contribuyendo además a la construcción de la noción de patria y nacionalidad. Esto lo implementa a través del apoyo de un conjunto de prácticas educativas, dentro de las cuales la EF tuvo un gran protagonismo (Scharadrosky, 2006).

“Una característica central de la EF, fue que se constituyó binariamente contribuyendo a modelar separadamente a las mujeres y a los varones. Pero fueron estos último la prioridad en esta disciplina” (Scharagrodsky, 2006, p 111). Aunque el foco de atención estaba puesto en los varones, las niñas también fueron objeto de preocupación en el área de los ejercicios físicos incluidos en los primeros Programas Escolares Argentinos, en el nivel primario. Determinadas gimnasias, que estimulaban el ritmo la belleza y la gracia, fueron predilectas. Sin dejar de lado su misión en la vida como mujer (contextualizándonos en el momento): la maternidad y su rol como esposas (Scharagrodsky, 2006). La gimnasia militar, que solamente estaba dirigida a los varones, perseguía los siguientes objetivos: - Producción de una cultura viril: fuerza, energía, coraje, sangre fría. - Patriotismo excluyente. - Defensa de los niños de la patria. - Hábitos de disciplina, heroísmo y conocimientos tácticos. - Sacrificio de intereses individuales en pos de los del Estado Nacional. - Cuerpos obedientes. A modo de cierre de esta primera parte, la perspectiva militarista mediante la EF tuvo como finalidad: “la salud y la belleza en la mujer, y la salud y la fuerza en los hombres” (Pourteau, 1897 en Scharagrodsky, 2006, p.125). La vuelta al militarismo surge en el año 1936, protagonizada por Manuel Fresco, dirigente conservador, líder del partido Demócrata Nacional, con tendencias fascistas quien en el mismo año accede a la gobernación de la provincia de Buenos Aires. Bajo su mandato creó la Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires (Calvo, 2000). Manuel Fresco se inspiró en líderes europeos como Hitler, Franco y Mussolini, para delinear sus políticas de gobierno. En 1940 publicó parte de su obra sobre la EF: *La Educación Física. Una innovación de mi gobierno*. La Dirección General de Educación Física y Cultura, tuvo un papel central, mediante la gimnasia metodizada, actividades lúdicas, los deportes y colonias de vacaciones, en la idea de Estado protector- controlador. Para llevar a cabo esta función era de vital importancia el rol de los instructores que permitirían unir en la acción pedagógica: la vigilancia, la presencia estatal, la salud, la recreación y el esparcimiento, en un marco de estricta disciplina y control (Calvo, 2000) Lo característico de éste nuevo pero conocido escenario de la EF fue “la combinación del disciplinamiento del tipo militar, el

nacionalismo y la cristianización del cuerpo infantil. La articulación de estos 3 aspectos configuró un proceso de catolización y argentinización corporal” (Scharagrodsky, 2006, p 230).

Perspectiva Higienista

En la primera década del siglo XX la propuesta corporal educativa implementada por el Dr. Enrique Romero Brest se consolidó como proyecto dominante dentro de las escuelas argentinas. La perspectiva de la propuesta corporal implementada por él (conocida como higienismo), tenía un carácter social, teniendo como finalidad la modificación del pueblo y de la raza a través de la función de la escuela. Llevo adelante su visión y misión a través de una EF metódica, continua y racional, mediante ejercicios metodizados y juegos, persiguiendo cuatro efectos: higiénico, estético, económico y moral (Aisenstein, 2006) Romero Brest junto con su grupo de trabajo, definió el saber “verdadero” de la EF de los niños en las escuelas y colegios argentinos a través del Sistema Argentino de Educación Física. Básicamente este sistema estaba formado por 3 pilares: científicidad, higienismo y eclecticismo (Scharagrodsky, 2015). “La fisiología, la higiene y la pedagogía racional forman el trípode sobre el cual se apoyan las doctrinas del sistema” (Romero Brest, 1911, en Scharagrodsky, 2015, p. 160). El Sistema Argentino de Educación Física consistió básicamente en ejercicios físicos sin aparatos y juegos en los grados superiores y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores. Entre la multiplicidad de ejercicios, el sistema priorizó los ejercicios preliminares, los ejercicios de suspensión, los ejercicios de equilibrio, los ejercicios del tronco, los ejercicios sofocantes, los ejercicios respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto. Posteriormente se sumaron a este sistema otras prácticas corporales como las rondas escolares, las excursiones escolares, el pentatlón argentino (Scharagrodsky, 2015) El Sistema Argentino de Educación Física se formuló a partir de la crítica a la perspectiva anterior y tuvo la doble función de potenciar lo moralmente bueno y corregir lo moralmente malo. Desempeñó un

papel importante en la diagramación del modelo de país definiendo el cuerpo argentino, particularmente, el masculino. Esto lo hizo con el fin de formar ciudadanos fuertes, sanos, productivos, útiles, viriles y de alto contenido moral. En lo que respecta a las mujeres, su incorporación a las prácticas corporales y por ende a la EF, fue a partir de la ideología de la maternidad, con la cual buscaba garantizar la salud y el bienestar de las generaciones siguientes. Para lograrlo diseñó una cantidad de ejercicios y actividades que respetaban ciertos ideales como el decoro, pudor, gracia, recato, delicadeza y elegancia en los movimientos (Scharagrodsky, 2006). “El discurso higienista y fisiologista fue un discurso productor y reproductor de las desigualdades de género. Los tratamientos corporales de varones y mujeres construyeron la diferencia como sinónimos de desigualdad y, en consecuencia, instalaron asimetría y dominación” (Scharagrodsky, 2006, p.193).

Perspectiva Deportivista

Según Kirk: existió un cambio en la idea de la idea de educación física de la gimnástica al deporte y a las habilidades deportivas no es simplemente una cuestión suscitada por un grupo de educadores físicos que un día deciden que ya habían tenido bastantes estiramientos y flexiones, y que en lugar de ello ahora practicarían el introducir una pelota a través de un aro. El cambio significa un profundo desplazamiento de las creencias y valores sobre la corporalización, sobre los usos y utilidad de las actividades físicas organizadas y particularmente sobre su valor educativo, sobre cuestiones profundas relativas a cómo estar en el mundo. Debido a lo que estaba en juego, el cambio no simplemente ‘sucedió’, sino que llevó décadas y, por supuesto, se produjo de forma desigual en diferentes lugares (Kirk, 2013, p. 3). A fines de la década del 30´ en la escuela primaria y en el año 1941 en la escuela media, surge un cambio de paradigma en la EF. La Dirección General de Educación Física a través del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, diseña un nuevo programa de enseñanza de los deportes y le asigna un protagonismo sobre los demás contenidos de la EF. Se le atribuyó la característica de ser esencial como contenido escolar ya que, desde

esta perspectiva, el deporte educa y enseña, nos hace unidos, buenos y sanos (Aisenstein, 2008). En los primeros gobiernos peronistas, parte del discurso político estaba enmarcado en las reformas sanitarias, dándole una amplia importancia al deporte, la EF y actividades recreativas, como medio para mejorar la especie, como factor de salud para prevenir enfermedades, siendo su implementación fundamental para mantener y mejorar el potencial de la población para generar riquezas para la Nación (Cornelis, 2005). Los valores educativos sobre los cuales se apoyaron para justificar la inclusión del deporte en los programas de la EF, fueron el desenvolvimiento del gusto innato por la actividad, sentimiento de la propia fuerza y capacidad, ocasión para satisfacer el deseo natural de emoción, conciencia de la responsabilidad y respeto al prójimo, creación del espíritu de solidaridad y formación del carácter. A su vez a las competencias deportivas le asignaron como objetivo estimular el interés de los estudiantes por las prácticas saludables de la EF, y también educar en la persecución de altos ideales (Aisenstein, 2006). En el período de 1940-1980, mediante el deporte se enfatizó la separación de género, adjudicándole la característica de ser “de varón o mujer” a diferentes deportes. Fútbol, rugby, gimnasia en aparatos, basquetbol, entre otros, eran deportes que fueron considerados de índole masculina, mientras que la pelota al cesto, gimnasia rítmica, danza moderna, danza creativa, hockey se los consideraba deportes o actividades de mujeres. Esto no solo se dio dentro de las clases de EF, también en certámenes interescolares, ciertos deportes eran exclusivos de un género en particular (Scharagrodsky, 2004). Como afirma Marqués (1997) “la fórmula que expresa la ideología de la complementariedad es varón más mujer igual a varón completo. Las mujeres en el deporte ocupan los espacios vacantes dejados por el varón, como la emocionalidad, la sensibilidad, la gracia, el ritmo o la belleza, pero no le disputan a los varones otros más valorados socialmente, con lo que las relaciones de poder siguen siendo claramente disimétricas” (Marqués, 1997 en Scharagrodsky, 2004, p. 85). Retomando los fundamentos de Bracht, 1996, las diferentes perspectivas están complementándose y/o excluyéndose según el momento histórico, continuación citaré fragmentos de la Ley Federal de Educación, diseño curricular de la provincia de Buenos

Aires, historia de los juegos evita y objetivos de las Olimpiadas Juveniles, con el fin de mostrar cómo la perspectiva deportivista fue apareciendo y conviviendo con otras perspectivas en diferentes momentos de la historia: - Utilizar la educación física y el deporte como elemento indispensable para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica (Inciso ‘g’ art. 15, ley 24.195, 1993) - Propiciar la práctica de la educación física y del deporte, para posibilitar el desarrollo armónico e integral del/la joven y favorecer la preservación de su salud psicofísica (Inciso ‘g’ artículo 16, ley 24.195, 1993). - “Los núcleos temáticos “Gimnasia en sus diferentes expresiones”, “Deportes cerrados”, “Deportes abiertos” y “Prácticas acuáticas” se presentan en primer año mediante propuestas pedagógicas que posibiliten la introducción en estas prácticas, de acuerdo con las posibilidades de cada institución. A partir de segundo año, el alumno podrá elegir el recorrido a realizar entre las opciones planteadas por la institución con referencia a estos núcleos temáticos” (NES, 2015, p.134). - Las acciones motoras se deben atender y enseñar desde la variabilidad de la práctica para favorecer la adquisición de esquemas que posibiliten el desarrollo de futuras habilidades específicas de la gimnasia, el movimiento expresivo, el atletismo, la natación y los deportes colectivos. La presente es una etapa de construcción de una disponibilidad variable del movimiento que posibilitará el aprendizaje de acciones de mayor complejidad para resolver múltiples situaciones motoras de las prácticas corporales de las cuales la Educación Física es responsable de su enseñanza. Las habilidades motoras básicas y sus posibles combinaciones se deben enseñar en un contexto de significación y atendiendo a la variabilidad de la práctica para favorecer la adquisición de esquemas que posibiliten el desarrollo futuro de habilidades específicas de la gimnasia, el movimiento expresivo, el atletismo, la natación y los deportes colectivos (DGCYE, 2018, p. 378). o “En el segundo ciclo se continúa en el proceso iniciado en el primero y se los configura con algunos elementos constitutivos propios de los deportes, convirtiéndose en juegos deportivos. En este proceso se encuentran los minideportes, los cuales son juegos deportivos adaptados, que presentan ciertas adecuaciones para reproducir situaciones ludomotrices del deporte formal o estándar, para que los niños en edad del segundo ciclo de

escolaridad primaria resuelvan problemas similares propios de estos deportes. Estos minideportes se encuentran institucionalizados por federaciones, ligas, asociaciones y en ciertas jurisdicciones por el mismo sistema educativo. Poseen similitudes en sus estructuras comunes lo que permite la realización de encuentros, eventos y torneos entre diferentes instituciones” (DGCYE, 2018, p.374) - Los Juegos Olímpicos de la Juventud son la competencia multideportiva más grande del mundo para jóvenes atletas de alto rendimiento, la cual busca inspirar a los deportistas para que adopten los valores Olímpicos de respeto, amistad y excelencia. El evento, promovido por el Comité Olímpico Internacional (COI), reúne a jóvenes de entre 15 y 18 años. Se realiza cada cuatro años en sus dos ediciones, de invierno y de verano, que tienen lugar alternadamente cada dos años. Se crean los Juegos Infantiles Evita como herramienta de inclusión y promoción social. Es una iniciativa impulsada por Eva Perón y el Ministro de Salud Ramón Carrillo. Por primera vez, niñas y niños de todo el país acceden al deporte social y a la salud, a través de revisiones médicas. Esta edición contó con una gran convocatoria ya que participaron 100.000 chicos y chicas de todo el país. De esta manera, nace la primera experiencia de deporte social masivo del continente. Por decreto del flamante presidente, Néstor Kirchner, renacen los Juegos Evita a nivel nacional y el deporte se convierte en una política de Estado. La actividad física y la recreación vuelven a ser un derecho que impulsa la inclusión y la participación en todo el país.

Perspectiva Psicomotricista

Fines de la década del 70 comienza a gestarse en nuestro país una nueva concepción de la educación del movimiento que ponía al componente psicoafectivo de la actividad motriz como un aspecto a resaltar y de importancia. La nueva perspectiva considera al ser humano como un todo, como una unidad, contraponiéndose a la vieja idea de dualismo, en la cual se separa el cuerpo de la mente. A partir de esto el concepto de motricidad cambia, ya no es considerada como un repertorio de movimientos sistematizados y metodizados, que busca

lograr un fin determinado y sin sentido para los individuos, sino por el contrario, es el resultado de la intencionalidad que le pone el sujeto al movimiento, desde una proyección personal. Quienes desarrollaban la psicomotricidad hacían una fuerte crítica a las perspectivas anteriores, considerando que esos ejercicios coordinados, metodizados y sistematizados, no atendían a las necesidades de una educación real del cuerpo. El período en el cual la psicomotricidad desarrolló un papel importante dentro de la EF comprendió desde 1980-1989 (Villa, 2015). Esta perspectiva o nueva concepción surgió en Francia y tenía como objetivos “el descubrimiento del propio cuerpo, de sus capacidades en el orden de los movimientos, el descubrimiento de los otros y de su entorno” (Villa, 2015, p.119). La educación psicomotriz se definiría como una educación general del ser, mediante su cuerpo, teniendo como propósito lograr disponibilidad corporal esencial para el desarrollo de toda actividad (Villa, 2015). Villa explica: “la acción docente y sus compromisos pedagógicos- didácticos se orientan al desarrollo de los factores psicomotores de la actividad motriz, al desenvolvimiento de la imagen corporal, la organización espaciotemporal, organización objetal, la coordinación dinámica general, la coordinación viso-motriz, equilibrio etc.” (Villa, 2015, p.120,121). El Dr. Jean Le Boulch, es quien hace sus aportes, para que la psicomotricidad se instale en el campo de la EF Argentina, a partir de la crítica a los programas escolares tradicionales constituidos por una serie de ejercicios sin ninguna finalidad y/o sentido para el individuo. Fue el creador del Método Psicocinético, propuesta destinada a profesores, educadores y maestros, que utiliza el movimiento humano como medio pedagógico, para la formación global del individuo a través del desarrollo de sus capacidades psicomotrices y las actitudes mentales necesarias para que en la variedad de actividades pueda realizar los ejercicios con éxito (Villa, 2015). Para Le Boulch la educación del movimiento permitiría a los niños llegar a aprendizajes que lo lleven a tomar conciencia de su cuerpo, a colocarse en el espacio y tiempo, a través de la adquisición de habilidad y coordinación de gestos y movimientos, de una manera más fácil, ayudándolos a reducir las dificultades del alumno en la escuela (Villa, 2015). A modo

de cierre la autora ya citada dice que la educación psicomotriz toma al cuerpo como un instrumento que le es útil como herramienta, para el desarrollo cognitivo (Villa, 2015).

Perspectiva desarrollista

La perspectiva desarrollista nace a fines de la década del 70', a partir de los elementos propios de la psicomotricidad, que tomaron algunos docentes y lo transportaron a la EF. Desde esta visión lo que se busca es justamente desarrollar las cualidades físicas (condicionales y coordinativas), en conjunto a las habilidades motoras básicas, concepto de González y Gómez (1992). Esta perspectiva se centra en el trabajo de habilidades motoras básicas (en Nivel Inicial), y habilidades motoras específicas (en Nivel Primario), disfrazadas de juego/actividad, con el fin de cumplir un contenido determinado o adquirir dichas habilidades, en función de la operacionalidad dentro de un deporte (Gómez Smyth, 2016) La Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación dependiente del Ministerio de Educación (1967), emite un documento de los contenidos de la EF Infantil, específicamente en preescolar, que datan del posicionamiento desarrollista con el cual se fundaron: - Desarrollar la formación física básica: desarrollo paulatino de la formación corporal, de un adecuado funcionamiento orgánico, de una correcta alineación postural y la obtención de una amplia capacidad motora general referida al desarrollo de las cualidades físicas - Educar el movimiento favoreciendo el normal desarrollo psicomotriz, integrando nuevas experiencias al acervo motor. - Lograr la obtención de eficiencia física y rendimiento adecuado a esta etapa del desarrollo - Favorecer a la estructura del esquema corporal, estructura tempo-espacial y al desarrollo de la coordinación como factor operativo de la psicomotricidad; equilibrio, reacción, agilidad y velocidad (Mansi, 2017, p.9). Una de las obras más representativas del tratamiento de la Educación Física en el nivel inicial es la aportada por González y Gómez (1992), los autores centran su atención en el desarrollo de las habilidades motrices, mediante la utilización de tareas motrices y juegos. Tenían como objetivos: (González y Gómez, 1992, pp. 27-28, en Gómez Smyth, 2016): 1. Alcance un

nivel óptimo en la formación física correspondiente a sus gradientes de crecimiento, maduración, funcionalidad orgánica y buena salud. 2. Desarrolle su capacidad sensorio-perceptiva. 3. Acreciente su acervo motor con la integración de nuevas habilidades motrices y el ajuste de su motricidad. 4. Integre adecuadas conductas sociomotrices. 5. Desarrolle su capacidad intelecto-cognoscitiva en relación con las tareas motrices. 6. Se exprese a través de su cuerpo y su movimiento. 7. Se integre positivamente a la vida en la naturaleza (1992, pp. 27-28). Estos objetivos se vinculan con los siguientes contenidos: La obra además de realizar esta clasificación, tiene como foco exponer una serie de secuencias vinculadas a la enseñanza de los contenidos referentes al desarrollo de las habilidades motrices, donde se establecen actividades motrices y juegos específicos para cada habilidad motora. (Gómez Smyth, 2016) Otros autores que se basan en la perspectiva desarrollista son Porstein y Bird (1980) quienes en su libro *Aprendizaje por el Movimiento*, toman como una de las pautas básicas al movimiento como eje fundamental en el nivel inicial. Sus fundamentos se basan en partir de las posibilidades madurativas de las/os niñas/os y colocan a la EF colaborador y propiciador de experiencias vitales desde el punto de vista físico, intelectual y socio-emocional. Su interés está en la formación motora o educación motriz, que significa poder ampliar las posibilidades de experimentación y exploración de situaciones motrices poniendo acento en: - El desarrollo perceptivo-cinético - El desarrollo de la coordinación dinámica general. - El desarrollo de la coordinación ojo-mano - El desarrollo temporo espacial - El desarrollo del equilibrio - El desarrollo de la percepción (Porstein y Bird, 1980, p.11).

Perspectiva recreacionista

El recreacionismo es una perspectiva que no tuvo un papel hegemónico por un determinado período, no se conoce cuando fueron sus comienzos, ni su final, contrariamente esta perspectiva se manifestó de manera transversal sobre las demás. Se ha tomado al juego como propuesta en diferentes momentos de la historia (Mansi, 2017). Tomando a la autora

Rivero (2009), quien realizó varios escritos en torno al juego, realizará las fundamentaciones sobre esta corriente. Ella considera que el juego tiene un sentido utilitario e identifica tres concepciones en torno al juego en la EF: como estrategia metodológica, como contenido y como eje temático. Un buen ejemplo para la concepción de utilitarismo que se le da al juego es la diversidad de juegos que se utilizan como medio para la enseñanza de deportes: juegos predeportivos, juegos de iniciación deportiva, juegos fundadores, minideporte, entre otros (Rivero, 2014). Retomando las concepciones que le atribuye la autora al juego, cada una tiene su ampliación, a modo general lo que explica es que el juego como estrategia metodológica apunta a ser una actividad divertida que posibilita abordar contenidos por fuera del juego mismo, con una intencionalidad y utilidad para el docente. El juego como contenido se refiere a la utilización del mismo para brindar a los alumnos experiencias que los acerquen al deporte y a los juegos culturalmente seleccionados para ser transmitidos a generaciones en crecimiento. Por último, el juego como eje temático es abordado desde el valor que se le da a la actividad de jugar, permitiendo enseñar reconocer los acontecimientos sociales que suceden mientras se juega (Rivero 2009).

Perspectiva Humanista

Alejandro Amavet provocó un quiebre en la ideología de la EF, cuando planteó una propuesta que posibilite el desarrollo integral del hombre. A partir de la crítica a las perspectivas anteriores que se centraban en la promoción de habilidades y que volvían a los sujetos meros repetidores, le asignó al campo disciplinar un enfoque humanista-existencialista, brindando como propuesta la educación dentro del cuerpo (Visciglia, 2015). La perspectiva humanista forma parte de la consolidación de una reforma curricular, a partir de la Ley Nacional de Educación y la aprobación de los NAP. Esta reforma tiene como expectativa producir cambios sociales profundos, partiendo de la modificación de dinámica de clases (gestión, planificación, organización e intervención) y el

posicionamiento de las instituciones (Gómez Smyth, 2015). La perspectiva humanista fundamentó el Diseño Curricular del 2008. El mismo implementó ideales, que se basan en el desarrollo de la actuación pedagógica centrada en el niño/a, su corporeidad y sus producciones, en la relación con los otros y el contexto en el que se desenvuelven. Esto conlleva a superar el concepto de cuerpo objeto como una entidad que se separa de la unidad que conforma a la persona. Durante mucho tiempo la EF estuvo sustentada en la idea de concebir al movimiento como objeto de reproducción del sujeto, debiendo éste ajustar su acción motriz al modelo, careciendo de sentido en el contexto que se llevaba a cabo. El concepto dualista había llevado a consolidar un currículum mecanicista y utilitarista en torno al cuerpo y al movimiento, generando la confusión de la mejora corporal con el desarrollo de sus capacidades. Aquí las prácticas pedagógicas se daban de manera unidireccional porque no se le otorgaba importancia a la interacción con los niños/as (DGCyE, 2008) “En la nueva propuesta curricular se retoma y profundiza el enfoque humanista poniendo mayor énfasis en el abordaje de la complejidad que plantea la corporeidad, en la constitución de una motricidad creativa y vinculante - sociomotricidad- en la relación con el ambiente, en la comprensión del hacer 21 corporal y motor, en la constitución del grupo y en la construcción de ciudadanía” (DGCyE, 2008, p.72).

Perspectiva Socio-Crítica

A partir de la década de los años ochenta se desarrolla la teoría crítica con orígenes en la escuela de Frankfurt (Pedraz, 2012). La EF revolucionaria, crítica o progresista, toma como formas básicas de comunicación con el mundo, a la corporeidad, motricidad y a la dimensión lúdica. Intenta exponer ideas y supuestos, como también denunciarlos, para constituir un enfoque diferente y autónomo propio de la EF (Gómez Smyth, 2017). La teoría crítica se configura desde la teoría y la práctica, aunque es más común encontrarla en escritos, que en el terreno, que según Gómez Smyth (2017), se debe a dos razones: porque la comunidad científica aún no halló los fundamentos teóricos necesarios para hacer aportes

sólidos que sustenten propuestas transformadoras; y porque los docentes que están posicionados en ésta perspectiva no disponen de espacios para implementar sus reflexiones y experiencias por estar alejados del ejercicio de la investigación y publicación de su hacer (Gómez Smyth, 2017). Gómez Smyth (2017), plantea como tarea del colectivo educativo, el hecho de que se deben pensar clases de EF, sin ninguna discriminación debido a que todas/os las/os niñas/os tienen derecho a disfrutarlas. Por eso los encuentros deben ser inclusivos, con bases democráticas, de tolerancia y cuidado de sí mismo y de los otros. Será necesario desnaturalizar situaciones de discriminación por habilidad, competencia o rendimiento motriz. Es la EF quien deberá facilitar experiencias de construcción de prácticas corporales y motrices de modo placentero, de modo tal que éstas pueden trascender la escolaridad, brindando saberes necesarios para que los sujetos los autogestionen de manera individual y/o colectiva, de manera permanente y para toda la vida (Gómez Smith, 2015). Según Pedraz (2012) la pedagogía crítica supone un posicionamiento político de las prácticas pedagógicas en pos de una educación racional, democrática, equitativa y emancipadora. Una propuesta de transformación debe trascender a los discursos técnicos centrados en la necesidad de enseñar más y mejor. La EF crítica tendrá que ser capaz de ser generadora de conciencia en los sujetos sobre los usos de su cuerpo y el de los demás, cuestionar los modos dominantes al momento de producir conocimiento del cuerpo, producir códigos simbólicos e interpretaciones alternativas a los modelos hegemónicos, oponiéndose a estos; elaborar estrategias emancipatorias. Para poder cumplir con sus objetivos, le implicará un compromiso ético, ideológico y político tanto de la EF, como de la escuela. “La Educación Física es el área curricular que debe incidir en el desarrollo de la corporeidad y motricidad de los sujetos, ofreciendo prácticas fundamentadas, críticas de los modelos estereotipados o hegemónicos, solamente reproductores de un orden o sistema establecido de jugar o accionar” (Gomez Smith, 2015, p. 6). Tomando la investigación de Cucci (2013) podemos decir que los docentes posicionados en una perspectiva crítica y emancipadora tienen una visión del ser humano compleja, integral, holística, cuyas dimensiones afectivas, cognitivas y

motrices son imposibles de disociar. Son sujetos esperanzados, con fuerte visión de posibilidad de cambio y mejora de las condiciones sociales y materiales injustas. Valoran las ideas, creencias e inquietudes de quienes conforman sus encuentros, convencidos de acompañar la construcción de los aprendizajes de manera afectuosa. Propician climas de reflexión y diálogo, basándose en el respeto como base del vínculo con los otros, habilitando la palabra, encontrando en la comunicación una herramienta vital para la emancipación. Planifican de acuerdo a los intereses de sus alumnos, teniendo en cuenta el contexto social y educativo que atraviesa a cada grupo. En cuanto al posicionamiento ideológico los docentes concuerdan en que el sistema político económico actual genera desigualdades e injusticias. Ellos se proclaman en contra de los valores de la globalización y el capitalismo. Ya que fueron descritas todas las perspectivas y visiones de EF categorizadas por los diferentes autores pasaremos al siguiente apartado: Las prácticas Pedagógicas para seguir definiendo los marcos referenciales de nuestra investigación.

Las Prácticas Pedagógicas Innovadoras en Educación Física

Definir las prácticas pedagógicas en educación física es una tarea que aún llevan adelante varios investigadores. Comenzaré este capítulo definiendo a las prácticas pedagógicas según Palomero y Fernández Domínguez (2005) como cualquier práctica educativa guiada por una posición teórica, una determinada visión del hombre, del mundo y de la sociedad. Gómez Smyth (2017) expone que la didáctica posee autoría personal, siendo una construcción permanentemente reflexiva que relaciona aspectos de carácter profesional (si se quiere técnicos y/o estratégicos) pero en estricta coherencia con el pensar y sentir ideológico y político personal, lo cual nunca está exento en las acciones de enseñanza, aunque sea inconscientemente. Hablar de un estilo docente nos obliga a definir el ser y hacer docente, su definición incluye varias dimensiones: comprensión ideológicamente de la sociedad, articulación el poder, transmisión de valores, contenidos, cómo analiza y evalúa procesos de aprendizaje, la utilización de estrategias didácticas, etc. Siguiendo con

los autores las prácticas pedagógicas estarán determinadas por el momento histórico que transita el docente, sus experiencias, ideales políticos, comprensión del entorno y la construcción de su corporeidad y motricidad. Bolívar en Gómez Smyth (2017) expone que existen 2 tipos de educadores, uno que orienta su práctica pedagógica a la preparación de los individuos para su adaptación social, estableciendo un clima jerárquico en el cuál él es el poseedor del conocimiento y está por encima del alumno: sujetos ignorantes, que le deben rendir obediencia y respeto al maestro. Otros que educan de manera transformadora que concibiendo a la práctica pedagógica en un “(...) clima de mutua colaboración y mutuo aprendizaje con metodología activa participativa y creativa (...)”, “(...) prepara a los individuos no solo en el conocimiento de elementos académicos sino para la participación crítica y transformadora del entorno social(...)” (Bolívar en Gómez Smyth, 2017, p.19). La Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE), realizó investigaciones en niveles primarios y secundarios, que permitieron categorizar dos tipos de prácticas pedagógicas: las bien sucedidas o innovadoras y los procesos de abandono del trabajo docente (Gómez Smyth, 2007). En línea y ampliando la investigación de la REIPEFE, Da Silva y Bracht (2012) en su investigación sobre prácticas pedagógicas innovadoras describen la existencia de tres tipos de prácticas pedagógicas: - En primer lugar aquellas que han tenido lugar en las escuelas desde los años 70 y 80, que continúan con la tradición de enseñar deportes particularmente de conjunto con pelota (ejemplo handball, vóley) - En segundo lugar aquellas prácticas en donde los docentes funcionan como un facilitador de algún material desde una postura recreacionista, generalmente una pelota es por eso que se los denominan maestro roda bola, son las prácticas definidas como “desinversión”, o pedagogía de la sombra. - Y por último las menos comunes, las innovadoras que poseen cuatro características que las profundizaremos en un apartado dedicado a ellas. A continuación, profundizaremos sobre los tipos de prácticas pedagógicas características en EF.

Prácticas Tradicionales

Retomando a Silva y Bracht (2012) configuraremos a las prácticas pedagógicas tradicionales como aquellas que se construyeron aproximadamente en los años 70, 80 y se sostienen en las escuelas, con la característica de basarse en la enseñanza/práctica de deportes, especialmente vóley, handball, fútbol. Se enseña la técnica en principio de lo más simple a lo más complejo para luego incluirla en el juego en sí. Ampliando el concepto Rozengardt (2008) nos plantea la problematización pedagógica en torno a la Educación Física escolar, más allá de la enseñanza o práctica deportiva, profundiza en los valores que circulan en los encuentros de educación física tendientes a las prácticas tradicionales. El autor plantea cómo nos atraviesan ciertos mandatos históricos que los sectores hegemónicos han intentado, y de hecho con mucho éxito, imponer sobre las prácticas pedagógicas que han utilizado las prácticas corporales. Desarmar esos mandatos, para el autor, implica el desafío de cuestionar la obediencia ciega a patrones de conducta que privilegian el sometimiento a la autoridad, el cumplimiento de hábitos sanitarios, la construcción de patrones generalizados que generan desigualdad y desvalorización de las mujeres, la construcción de ideales de cuerpos, cuerpos que responden a estándares hegemónicos, a la máxima eficacia motriz, promoviendo la relación competitiva y descalificatoria hacia el cuerpo del otro (Rozengardt, 2008). Hablar de prácticas tradicionales incluye la concepción de dualidad del ser humano. Rozengardt (2008), hace referencia al mito medieval de la doble sustancia humana: conformación del hombre por un cuerpo y alma. Cuando se introduce la educación física en el espacio curricular, se le asigna la función de educar al cuerpo o el físico (Rozengardt, 2008). Tomando esa vieja concepción del dualismo es que en la modernidad encontramos diversas dimensiones: educar el cuerpo en pos de la salud (cuerpo sano, mente sana), o educar para el rendimiento y que sirva como apoyo para un mejor rendimiento intelectual y emocional. Bajo todo este prisma tomando a Gómez-Smyth (2017), podemos decir que las prácticas pedagógicas tradicionales son las que perciben al sujeto como objeto separado del ser convirtiéndolo en

una herramienta entrenable. Los docentes ubicados desde esta perspectiva implementan en sus encuentros juegos tradicionales, ejercicios físico sistematizados y estereotipados para el desarrollo de habilidades que “servirán” para mejorar el desempeño de los sujetos en la práctica de deportes seleccionados por los docentes, los deportes con su modelización técnica y táctica, altamente reglados, alejados de la finalidad lúdica y también la utilización de corrientes de las gimnasias para el mejoramiento de la salud. Contreras Jordán en (Gómez-Smyth, 2017) expresa cómo los docentes que están posicionados bajo este paradigma, compartimentan las clases de Educación física para que respondan y sean funcionales a todo lo que mencionamos anteriormente. Expone 3 fases, la primera conocida como “entrada en calor”, que constan de movimientos rutinarios/secuencias de ejercicios, que contienen un aspecto fisiológico ya que tratan de activar el cuerpo para evitar lesiones y preparar psíquicamente al sujeto para lo que se desarrollará posteriormente. Una segunda fase central o parte principal por lo general sistematización de actividades/ejercicios técnicos, que desarrollan capacidades condicionales y coordinativa, como también habilidades motoras. Por último, una tercera fase la que comúnmente llaman “vuelta a la calma” o relajación que consta de ejercicios de respiración o muchas veces, en su mayoría, de ejercicios de flexibilidad.

Abandono de la docencia

En diversas investigaciones se pone de manifiesto que una de las problemáticas que se visualizan en las clases de educación física es la acción reducida de los docentes a observar a sus estudiantes mientras realizan alguna actividad organizada por ellos mismos en torno a un material brindado por él, por lo general una pelota, es por ello que a este tipo de profesores se lo denomina “profesor bola o profesor pelota”. A partir de los años setenta aparecen los primeros estudios sobre el síndrome del agotamiento profesional, investigado en por Freudemberger (1974) que lo caracterizaba por un sentimiento crónico de desánimo, apatía y despersonalización que afecta los trabajadores de la salud, esto incluye para el

autor personas que trabajan con otros como médicos, psicólogos, enfermeros, profesores (Santini y Molina Neto, 2005). La investigación llevada adelante por los autores mencionados focalizó sobre los profesores de Educación Física y como resultado arrojó que el síndrome del agotamiento profesional, se ve fomentado por las malas condiciones laborales de los profesores, esto incluye las condiciones edilicias de los espacios donde se desarrollan profesionalmente, como también la falta de material didáctico, la formación académica recibida (no los prepara para afrontar las problemáticas con las que se topan en sus clases), la sobrecarga de trabajo, necesaria para poder alcanzar un nivel de vida digno, sumado a la multiplicidad de funciones dentro de las instituciones. En palabras de los autores, la consecuencia de la suma de todos estos factores antes mencionados, resulta en la utilización de los profesores de estrategias defensivas tales como el absentismo, la pérdida del vínculo emocional con sus alumnos, colegas y todos los actores que conforman la comunidad educativa y la solicitud de traslados a otras instituciones (Santini y Molina Neto, 2005). Machado et. al (2010) en su investigación expone el término “desinvertidura pedagógica”, refiriéndose en el caso de los profesores de EF a aquellos que permanecen en sus puestos laborales, pero abandonan el compromiso con la calidad del trabajo docente. Siguiendo con el mismo autor se atribuye el estado de desinvertidura pedagógica a aquel cuya práctica recibe la denominación de “pinta pelota” o “Pedagogía de la sombra”. La característica general de los profesores “rola bola” es que tienen poco compromiso con su profesión, les preocupa mantener ocupado el tiempo de sus clases llenándolas de actividades entretenidas para sus alumnos, en palabras de Da Silva y Bracht (2012) son maestros administradores del material educativo. Sumado a eso estos profesores no se guían por los contenidos escolares, sus encuentros carecen del abordaje del algún tipo de conocimiento y si lo hay son invisibles a los ojos de los directivos escolares (González et.all 2013).

Prácticas bien sucedidas: Prácticas innovadoras

“Las prácticas bien sucedidas o innovadoras son las que ocurren cuando hay una intervención intencionada por parte del profesor para posibilitar el acceso al aprendizaje de un contenido específico o desarrollar una capacidad específica” (González y Fensterseifer, 2006, p. 6). La llamada inversión pedagógica según Silva y Bracht (2012) en De Vargas y González (2013) refiere a perfiles innovadores que se caracterizan por la búsqueda de nuevos contenidos frente a los tradicionales (práctica de deportes). Estos están previamente organizados y pensados con la lógica de que al final del ciclo escolar, el alumno ha adquirido un conocimiento específico en las clases de EF, al igual que sucede en otros componentes que conforman el currículum escolar. Siguiendo con los autores y sumando Machado et. al (2010), la clase es un fenómeno vivo, dotada de intencionalidad los aprendizajes y/o desarrollos buscados son fundamentales para todos los alumnos del grupo, una clase sucede cuando cumple su papel en el proyecto que articula el trabajo a mediano y largo plazo, una clase supone, por parte del profesor, un proyecto de mediación de aquel saber que pretende que sus alumnos construyan y/o de la capacidad que pretende que los alumnos desarrollen. Cuatro características que pueden integrarse para la conformación de estilos docentes progresistas -Innovar en contenidos de la EF, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultura corporal, articulando teoría con práctica. - Modificar el trato del contenido, no orientado a la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. - Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo, relacionados con la autoevaluación. - Articular la EF en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada. Silva y Bracht (2012) en Gómez Smyth (2015), marcan los siguientes indicios de prácticas de profesores innovadores: - Manera de vincularse y comunicarse serena y pausada. - Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes. - Ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en

el desenvolvimiento en las clases de Educación Física. - Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto. - Elaboración de materiales didácticos para contribuir a clases de educación más diversificadas en posibilidades de experiencias. - Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo (Gómez Smyth, 2015, p.30) A modo de resumen los docentes innovadores se caracterizan por resistirse a reproducir propuestas pedagógicas tradicionales (gimnasia, deportes, ejercicios físicos), generando propuestas superadoras de estas prácticas, adicionando nuevos contenidos a sus encuentros. Piensan la construcción del encuentro a partir de la voz de los educandos, planifican y desarrollan la clase dándoles lugar a ellos. Al momento de evaluar lo hacen saliendo de la lógica tradicional, generando nuevas propuestas de evaluación como puede ser una evaluación más reflexiva, cooperativa, colectiva. Una última característica es que se posicionan en un rol de docente abierto, reflexivo y democrático, corriéndose de un lineamiento autoritario.

Prácticas Transformadoras

Las prácticas pedagógicas transformadoras, se caracterizan por ir más allá del espacio de la clase de EF, buscan transformar las lógicas que están instaladas a nivel social. Significa que el docente realiza una crítica constante del orden social y tradiciones, reflexionando sobre eso, en pos de generar cambios en la sociedad. El aporte que intentan hacer es el de generar autonomía relacional entre los/as educandos/as y docente, generando que el propio estudiante sea protagonista en la creación y descubrimiento de sus aprendizajes, en relación con los otros (pares, docentes, directivos, etc.). A su vez posibilitan la reflexión crítica de valores éticos y morales dominantes en la sociedad, como la injusticia, la discriminación, la competitividad, la corrupción, etcétera, promoviendo vínculos de comprensión, diálogo e interacción dentro de los grupos-clase fomentando el ejercicio, la construcción y el consenso democrático de valores emancipadores y liberadores de la

opresión ejercida por el sistema social. El rol del docente transformador es el del elaborar intervenciones para que los niños/as y adolescentes puedan constituirse en ser humanos críticos y reflexivos de la realidad cultural dominante, así como también del proceso de aprendizaje desarrollado individual y grupalmente, es decir, el educando debe comprender reflexivamente que realiza, por qué lo realiza, y para qué lo desarrolla, y eso requiere una actitud de compromiso permanente de los docentes como de los/as educandos/as, en otras palabras que el sujeto educativo interactúe en pos de un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, ético, crítico y emancipador (Gómez-Smyth, 2017). Mansi (2018) caracteriza a los docentes transformadores como aquellos que se posicionan sobre una ideología comunista – socialista de la educación, la base de su mirada y supuestos se hayan dentro de las teorías críticas. Estos docentes entienden a la EF como un proceso pedagógico que permite transformar aspectos del orden social. Intervienen para el abordaje de valores contra hegemónicos que aparezcan en sus encuentros, buscando una resolución democrática y reflexiva ante episodios de conflicto, y en el aporte de herramientas para la emancipación/ autonomía de los estudiantes. “Sus propuestas pedagógicas apuntan a la emancipación de: - La exclusión, meritocracia y discriminación - El rendimiento - La competencia - Un rol docente autoritario y egocéntrico - Una EF disciplinada y obediente - Del consumismo que trae consigo las prácticas corporales ofertadas por un sistema capitalista” (Mansi, 2018, p7).

Los modos de Planificación y selección de contenidos. Modalidades de planificación en Educación Física

Al momento de pensar en el desarrollo de la clase EF tenemos que partir de la idea que ésta se caracteriza por su aspecto complejo, lo que resulta de la multiplicidad de variables que en ellas intervienen. El docente debe atender a esas variables, que son por ejemplo: las particularidades de la institución y el lugar que ocupa la Educación Física en ella; las características del espacio, la infraestructura y los materiales disponibles; las experiencias

corporales y motrices de cada grupo de clase; las formas de intervención docente; los contenidos seleccionados para su enseñanza; la consideración de los emergentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; las relaciones de vinculación y comunicación con los estudiantes y de estos entre sí (DCEF, 2018). Frente a esta complejidad, es necesario anticiparse con algunas previsiones plasmándolas en una hipótesis de trabajo. Planificar es la acción de definir de manera previa, algunas de las variables que vuelven complejas a la clase de educación física, permitiendo a los docentes trazar un camino, un rumbo, para reducir la incertidumbre e improvisación. Harf (2003) define a la planificación como un proceso mental que se inicia antes de ser volcada a un papel, como una sucesión de borradores que contienen una hipótesis de trabajo, permitiendo abordar la complejidad del encuentro con la previsión/ anticipación, facilitándole al docente la elección de estrategias para cada contexto. El acto de planificar puede implicar dos procesos diferentes: por un lado, los mentales que realiza una persona que intenta organizar alguna tarea y los escritos que sirven como guía durante la realización de esos procesos (DGCyE, 2008). Considerar que cada propuesta de enseñanza necesita ser pensada en perspectiva de la construcción de la trayectoria educativa de manera constante, exige considerar, qué y para qué enseñamos. Las decisiones en relación con lo que se enseñará no puede considerarse como un acto privado. Exige pensarlas de manera colectiva, promoviendo el debate sobre lo que se anticipa, el desarrollo de las propuestas y su evaluación (DGCyE, 2008). Es por eso que durante el proceso mental de la planificación es preciso que el docente tenga en cuenta la voz de las alumnas y alumnos, los considere, los incluya y habilite para la construcción en la toma de decisiones sobre la enseñanza (DGCyE, 2008). Planificar es un deber, los docentes tienen la obligación de transmitir de manera formal cuáles serán las decisiones tomadas para el abordaje de los aprendizajes motores de sus alumnos/as, es por eso que en la mayoría de los casos terminan creando documentos con escasa o nula incidencia en sus prácticas porque el acto de planificar se transforma en el cumplimiento de la entrega de un trámite administrativo. Cuando sucede esto, los docentes en realidad, se pierden la oportunidad de analizarla, revisarla, reflexionar sobre la misma, para transformar la

práctica, así como para anticiparla y ordenarla, en pos de reafirmar sus estrategias o modificarlas para futuras situaciones de enseñanza (DGCyE, 2008). Al diseñar las experiencias, el docente podrá elegir el formato que le resulte más conveniente o el que se haya acordado a nivel institucional, para organizar y secuenciar los contenidos que pretende enseñar, relacionándolos entre sí, promoviendo de esta forma aprendizajes significativos. A partir de los datos obtenidos en la investigación de Alvarez Et.all (2013) se pudo determinar que las modalidades de planificación utilizada por las/os docentes innovadores de Educación Física son, el Proyecto de Educación Física, Cuaderno Bitácora y el Proyecto Didáctico. El Proyecto de Educación Física, aparece como una narrativa donde las/os docentes especifican su posición ideológica, visión, metodología de trabajo y saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos, así como también su perspectiva frente a la evaluación. Esta investigación contribuye como antecedente para profundizar sobre las modalidades de planificación seleccionadas por los profesores de EF, las cuales describiremos a continuación. “No deberían existir exigencias determinadas al momento de planificar, pero sí la exigencia de planificar” (Gómez-Smyth, 2016).

Proyecto Didáctico

El proyecto didáctico es el “conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares” (DGCyE, 2008). En este tipo de planificación el docente selecciona contenidos, se propone expectativas de logro, articula propuestas dentro de un período y se le da cierre cuando se lleva a cabo el producto final que puede ser un evento deportivo-recreativo, una clase abierta, una salida educativa, etc. (DGCyE, 2008).

Proyecto de Educación Física

Para Gómez-Smyth (2016) la formulación de un proyecto de EF implica su construcción en función de las particularidades de cada grupo, esto significa que el docente debe atender las diferentes trayectorias educativas que se presentan dentro de una misma clase, con el plus de pensar esa construcción de un posicionamiento ideológico y pedagógico. En palabras de Mansi (2018), el proyecto de EF tiene como eje central al alumno y se elabora en conceso con los estudiantes. Es una planificación narrada, donde los emergentes que van apareciendo en la clase son nucleares para el proceso de construcción del mismo. Hablamos que el acto de planificar lleva dos procesos, los mentales y escritos, el proyecto de EF se constituye por apartados burocráticos (proceso escrito) donde se vuelcan los contenidos, objetivos, expectativas de logro, producción final. Pero también conlleva un proceso mental, que es anterior, donde el docente debe delinear dos puntos clave para llevar a cabo el proceso escrito, su perspectiva ideología y pedagógica, desde ese punto de partida pensará en el apartado burocrático, es decir, cuáles serán las diferentes propuestas de enseñanza e intervenciones que se llevarán a cabo en los encuentros, el producto final de ese proyecto y la evaluación del mismo (Gómez-Smyth, 2016).

Unidades Temáticas

Esta modalidad se caracteriza por organizarse en torno a un tema, que puede o no ser transversal, y se conforma por varias unidades didácticas. Esto significa que el docente se planteará un tema/temática en una escala macro, y luego diseñará varias unidades didácticas en concordancia y énfasis al tema elegido (DGCyE, 2008), Las unidades temáticas se caracterizan, también, por la relación entre la definición del contenido principal a ser aprendido y las actividades planteadas, pero además según Rozengart (2011), esta relación se visualizará a partir del sentido que le otorgue el docente y grupo de niños a las tareas planteadas. La evolución de las tareas estará determinada por la definición

del contenido principal y la significación otorgada. Significa que este tipo de planificación articula las actividades corporales, su lógica, sus significados adultos y dominantes con las posibilidades de significación y recreación que pueden producir los sujetos que aprenden. Si bien la propuesta rondará sobre un tema principal, en su desarrollo didáctico se tendrá en cuenta la reelaboración de los contenidos planteados por parte de los niños, lo vuelvan a codificar para construir significados propios y a partir de eso contribuir al diseño de experiencias de aprendizaje (Rozengart, 2011).

Unidades Didácticas

La característica de la planificación por unidades didácticas es que el abordaje de un contenido o núcleo de contenidos se hace a través de la sistematización de una secuencia didáctica, son el instrumento operativo de la planificación en el nivel de ejecución/ puesta en marcha por parte del docente, este selecciona un contenido, recortado de un tema de una unidad didáctica y le da estructura para una situación de enseñanza (Rozengart, 2011). Se plantea una o varias expectativas de logro para esa unidad elegida y el inicio, desarrollo y fin de la secuencia coinciden con el alcance de esas expectativas planteadas. En la planificación por unidad didáctica no existe un producto final del tipo de evento, se organizan para un determinado período de tiempo, presentan una extensión que implica una cierta cantidad de clases y esto dependerá de la cantidad y 35 complejidad de los contenidos seleccionados, de los saberes previos con los que viene el grupo, la frecuencia semanal con la que se desarrollan las clases, etc. Se suelen presentar con una cierta denominación, que denote el sentido de esa unidad y además tiene la particularidad que la construcción de la misma es a partir de la toma de decisiones del docente, aunque se recomienda abordar su tratamiento a través de procesos que favorezcan la participación de los alumnos (DGCyE, 2008).

Secuencias Didácticas

Las secuencias didácticas se constituyen a partir de una serie de actividades con cierto orden interno entre sí, que incluirán una selección de contenidos por parte del docente, la construcción de las actividades ordenadas de manera coherente y la inclusión de un itinerario de las diferentes variables que involucran la clase (consignas, materiales, estrategias de enseñanza, etc.). Desde esa construcción el docente recuperará aquellos saberes previos, para vincularlos a situaciones problemáticas y el contexto real, con el que los estudiantes vivencien aprendizajes significativos, durante el desarrollo de esta modalidad de planificación (Díaz Barriga, 2013). La estructura de la secuencia se compone por dos elementos, por un lado, las actividades para el aprendizaje y por otro la evaluación. Ambos elementos se dan de manera simultánea, el hecho de que el docente pueda detectar una dificultad o posibilidad de aprendizaje, permite reorganizar el avance de esa secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos o tareas que realizan los alumnos, constituyen elementos de la evaluación (Díaz Barriga, 2013). Las secuencias didácticas permiten que a partir del análisis por parte del docente de las experiencias previas que traen los alumnos, pueda articular las propuestas de la planificación con aspectos de la realidad, el contexto, posibilitando un enfoque centrado en aprendizajes significativos (Díaz Barriga, 2013).

Cuadernos de Bitácora

El cuaderno de bitácora o bitácora es un término tomado del mundo marino, debido a que es una herramienta marítima en el que el capitán anota diariamente la travesía realizada en el día y las incidencias ocurridas. El paradigma humanista ha adoptado el uso de documentos personales como instrumento de estudio, análisis e investigación, es por eso que el cuaderno de bitácora es una herramienta utilizada dentro del campo del saber, para navegar por los mares del conocimiento y por nuestro propio mundo interior. Mediante esta

herramienta se deja constancia de nuestros propios actos, transmitiendo nuestro modo de pensar y ver el mundo (Palomero et al., 2010). Mansi Daniela (2018) define al cuaderno de bitácora como una herramienta para lxs docentes de EF, en donde puedan volcar aquellos emergentes que fueron surgiendo, anécdotas de relevancia, para ir generando de esta manera un diseño de experiencias. Los diarios de formación se definen como documentos en los que profesores y profesoras recuperan sus interpretaciones de los que sucedió en la clase, plasmándolas de manera narrada, posibilitando el acceso al mundo personal del docente y a las explicaciones de los dilemas que se le presentan en la práctica. Por esto se lo considera un instrumento valioso para la evaluación/ autoevaluación y reajuste de los procesos didácticos (Anijovich y Cappelletti, 2014). Esta herramienta favorece la reflexión significativa por parte del docente, que recupera información, observaciones, hipótesis, pensamientos, explicaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, de lo acontecido en sus clases favoreciendo la exploración de su historia personal, identificación de sus vivencias para tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades, permitiéndole reconocer sus sentimientos y necesidades, y cómo influyen en las relaciones con los demás a través de la observación e introspección. Finalmente, el cuaderno de bitácora impulsa los procesos de desarrollo y crecimiento personal, social y profesional (Palomero et al., 2010)

Plan de Clases

A partir de los aportes realizados por la Dirección General de Cultura y Educación (2018), describiremos la planificación por clases como una herramienta que sirve como guía a los docentes en el tratamiento de los contenidos curriculares, para que puedan secuenciar las actividades que desarrollaran en sus encuentros diarios y cómo disponer las estrategias de enseñanza. Representan la escala menor en relación a los diferentes tipos de planificaciones que hemos descripto, por lo tanto, son las que operacionalizan las secuencias didácticas, los proyectos, unidades didácticas. Para ello docente deberá, en primera instancia construir los objetivos que espera alcanzar en ese encuentro con sus alumnos, que giraran en torno a los

contenidos seleccionados para abordar en ese encuentro. Una vez realizado esto, organizará las propuestas teniendo en cuenta tres partes a desarrollar en la clase, la parte inicial o introducción, la parte central o desarrollo y una última que será la parte final o cierre. Para cada parte de la clase se establecen las actividades/propuestas las cuales tendrán una breve descripción de las consignas, las estrategias de enseñanza para su planteamiento y los recursos materiales necesarios (DGCyE, 2018).

LOS SABERES DE LA CULTURA CORPORAL Y SU VINCULACIÓN CON LA EDUCACIÓN FÍSICA

Prácticas Corporales Expresivas

Las "Prácticas Corporales Expresivas" (Campomar et al., 2019) están íntimamente asociadas con la Gimnasia Expresiva, la Danza y/o la Expresión Corporal En palabras de Patricia Stokoe (1978), la expresión corporal es una conducta que existe desde siempre en todo ser humano, cuya experiencia ofrece medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración. Es un lenguaje paralingüístico por medio del cual los sujetos se expresan a través de sí mismo, caracterizándose su cuerpo como portador del mensaje y el canal, el contenido y la forma. La expresión corporal no define aquello que es bello, feo, bueno o malo, ni modelos de estilo de estética. Se funda principalmente en el gesto, el movimiento, el ademán o la quietud del cuerpo, y esto puede transmitirse desde el silencio o el acompañamiento de un apoyo sonoro. Nace de sensaciones, sentimientos, estados de ánimo, imágenes e ideas individuales o colectivas, pudiendo transmitirse mensajes de individuo a individuo o de varios individuos juntos plasmando la vida histórica privada de cada uno (Stokoe, 1978). Las prácticas corporales expresivas incluyen a la expresión corporal, pero también existen otros lenguajes artísticos corporales, como la Danza, las Artes del Circo y el Teatro del Gesto, las cuales manejan sus propios códigos de comunicación y actualmente han mostrado un gran crecimiento y diversificación. En EF las

prácticas motrices expresivas inciden en la constitución de la corporeidad y en el despliegue de la motricidad, enriqueciendo las posibilidades de comunicación de los sujetos (DCP, 2019), como también el leguaje. Y esto acontece gracias a la planificación de esta actividad mediante un proceso de aprendizaje orientado al desarrollo y profundización de la sensopercepción, la motricidad, la imaginación, la creatividad y la comunicación (Stokoe, 1978). La autora afirma que ante todo lo anterior mencionado, se justifica la inclusión en los diseños curriculares escolares, contenidos vinculados a las prácticas corporales expresivas, en línea a la expresión corporal. Sin embargo, nos encontramos con que las prácticas corporales expresivas no son predominantes en comparación a otras, como lo son las deportivas. Cena (2008) define a la EF como una práctica social y educativa compuesta por saberes de la cultura corporal, dentro de esos saberes categoriza el deporte, la gimnasia, juegos, expresión corporal, danza, actividades motrices en la naturaleza, etc.) En la actualidad esos saberes no tienen la misma práctica ni presencia en las clases y/o propuestas, la tendencia es fundamentalmente deportiva. Campomar et al. (2019) afirman que la construcción de las practicas corporales expresivas es considerada ecléctica, se constituye desde destinas áreas de conocimiento. Si bien, estos saberes están presentes en la mayoría de los programas y planes de todo el sistema educativo nacional, sus contenidos y métodos dependen de la formación previa de cada docente a cargo de estas prácticas. Siguiendo con los autores esta confusa identidad dentro del campo, pone en duda su pertinencia en la clase de Educación física, lo que produce una clara desvalorización en su jerarquía epistemológica, respecto de otros contenidos como lo es el deporte, por ejemplo. Sin embargo, en muchas ocasiones aparecen en diferentes espacios dentro de la EF, recuperarlas y reivindicarlas será tarea de los docentes por el gran capital cultural, social y motor que poseen.

Prácticas corporales Introyectivas

La introyección motriz es la capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo (Lagardera en Rovira Bahillo, 2010), todo lo contrario, a refugiarnos en los pensamientos y las pasiones que nos alejan de la experiencia sensible. Las prácticas corporales introyectivas ponen como objeto central de la acción educativa a la persona que aprende. Posicionándose en total oposición al paradigma mecanicista del movimiento humano, que se aferra a la práctica repetitiva de habilidades y destrezas, globalizándolas. Por el contrario, lo que se busca desde esta práctica es atender a las singularidades de los sujetos, educando a las personas mediante la pedagogía de las conductas motrices (Lagardera y Masciano, 2014). Las prácticas introyectivas se alejan de la teoría cartersiana (disociación cuerpo y mente), entendiendo que el ser humano es uno y poniendo de manifiesto que enfocar la EF en la transmisión de habilidades no deja de ser adiestramiento (Lagardera Otero, 2008). Siguiendo al autor, la educación física para cambiar de paradigma debería educar a la persona en su totalidad (sistema inteligente: cuerpo, movimiento, motricidad) para el contexto real. Esto significaría dejar de lado las destrezas, habilidades, los resultados etc. En palabras de Lagardera (2008) educar al ser humano tiene un gran potencial si se hace de manera específica y original. Podemos permanecer completamente inmóviles o movernos frenéticamente, dependerá del contexto y de nuestra decisión, pero en cualquier caso se trata de una acción, motriz, si está orientada hacia la propia motricidad. Una acción motriz siempre implica a la motricidad, a un cuerpo y a muchos movimientos, siendo la persona entera, con sus afectos, miedos e ilusiones, la que la lleva a cabo. Cuando esas acciones motrices las hacemos con plena conciencia, dándonos cuenta de nuestras sensaciones en el instante presente, estamos estimulando la introyección motriz (Rovira Bohilla, 2010). Ejercer la plena conciencia de lo que me encuentro haciendo no es una capacidad que ponemos en juego cotidianamente es por eso que como toda capacidad tendremos que entrenarla/ejercitarla. La autora Rovira Bohilla (2010) menciona que diferentes tradiciones culturales han construido prácticas motrices

para estimular esta capacidad como por ejemplo el Yoga o Tai Chi como las más antiguas y otras más contemporáneas como la gimnasia consciente u holística, la eutonía, la microgimnasia entre otros. En un contexto social como el que nos atraviesa, donde los sujetos hacen todas actividades cotidianas apurados: comer, trabajar, trasladarse, estudiar, etc. Y casi no tienen espacios para conectarse con su propio cuerpo, con sus sentimientos y emociones poner en juego la introyección motriz a través de prácticas motrices introyectivas en las clases de EF nos ayudara a desarrollar la atención, la percepción clara y exclusiva de lo que nos ocurre en un preciso instante. Nos ayudará también a educar los sentidos, tanto externos como internos, perfeccionando la sensibilidad perceptiva siendo cada vez más permeables. Aprenderemos a sentirnos en tiempo presente, a sentir nuestra presencia, no imaginarla, ni pensarla, sino hacernos cargo de nuestra vida (Rovira Bahillo, 2010). Permittiéndonos ser sujetos autónomos y emancipados de la vorágine que nos atraviesa o por lo menos saber que existen ese tipo de prácticas y poder elegir hacerlas en busca de un equilibrio interno.

Prácticas Corporales Cooperativas

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por la participación de los alumnos de forma independiente y coordinada, en la realización de actividades educativas, planificadas y pensadas por el docente. Estas actividades se plantean a través de un conjunto de métodos que organizan de manera particular el trabajo en el cual los alumnos trabajan para aprender y ser corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros (Ruiz Omaña, s.f) Velázquez Callado (2004) propone el concepto de Educación Física para la paz, basarla en este valor la convierte en una educación desde y para la acción. Desde este concepto el autor propone ciertas actividades orientadas a favorecer las relaciones del grupo con todas las personas que integran la comunidad escolar, con personas del entorno de influencia de la misma comunidad y con personas alejadas geográficas y culturalmente. Una estrategia como puntapié para el desarrollo de este tipo de prácticas es la convocatoria a las familias a

participar de clases abiertas, el autor pone énfasis en la importancia de la presencia voluntaria, de padres, madres y/o círculo primario familiar de los niños y niñas, para mejorar la colaboración de estos actores en el proceso educativo de los sujetos. Anclándonos en esta idea de valores pacifistas, la Educación Física se convierte en un área con privilegio para el trabajo en la resolución de conflictos, en las relaciones grupales, en la apuesta por la interculturalidad como medio de relación intercultural, etcétera, pero para hacer ese abordaje es necesario repensar las prácticas tradicionales, aquellas que están orientadas a la competencia, la comparación con el otro y el rendimiento, para dar lugar a nuevas prácticas que favorezcan el carácter cooperativo, potenciando relaciones interpersonales positivas y el acercamiento de los sujetos al medio que los rodea (Velázquez Callado, 2004). Ambos autores coinciden en que para que este tipo de prácticas tomen el sentido que tienen dependerá del nivel de reflexión personal del docente, como también de las decisiones que tome en tanto a la planificación, implementación del proceso haciendo un uso adecuado de los métodos cooperativos y posicionados desde el convencimiento de que pueden contribuir al desarrollo integral de los alumnos mediante este tipo de prácticas. El rol docente es fundamental: su intervención, conocimiento y apertura a ideas progresistas serán los motores de la puesta en marcha de las prácticas cooperativas. Según Ruiz Omañaca (S/F), los juegos o actividades lúdicas cooperativas se caracterizan porque existe una relación directa entre los objetivos y el éxito de todos los que estén participando, dado que el alcance de la meta estará dado por el desempeño de todos los participantes: en otras palabras, logramos alcanzar la meta como equipo si cada uno de manera particular la pudo alcanzar. En consecuencia, este tipo de juegos libera a los participantes de la competencia, ya que habilita a que todas las personas participen para alcanzar una meta en común porque ese es el objetivo del juego (Velázquez Callado, 2004). Otra característica interesante de este tipo de juegos o actividades lúdicas es que permiten que los alumnos pongan en juego distintas capacidades, dejando que tomen diversos roles dentro de la estructura del juego favoreciendo la participación a partir de las capacidades personales de cada participante. Desarrollan la capacidad de colaboración grupal, amplíen

el baje motriz, cognitivo, afectivo, logrando que los “más o menos capaces” se sientan protagonistas Ruiz Omañaca, s/f). Velázquez Callado (2004) distingue dentro de las actividades cooperativas dos tipos según el objetivo que persigan. Las de objetivo cuantificable en las que se determina que todo el grupo gana o todo el grupo pierde si logra alcanzar una determinada puntuación o si simplemente logra cumplir cierto objetivo y por otro lado estarán las actividades cooperativas con objetivo no cuantificable en las que no puede determinarse de manera rígida si se cumplió o no el objetivo por lo tanto el término ganador o perder no se usará en este tipo de actividad. Éstas pueden ser las actividades imitación, colaborativas vinculadas al vértigo donde se necesitará la ayuda de todo el grupo para por ejemplo cruzar por una cuerda en altura, las vinculadas al movimiento expresivo, entre otras.

Prácticas corporales en relación con el medio ambiente

Para definir las prácticas en el ámbito natural debemos tener en cuenta la dimensión social y educativa que la caracterizan. Entender el funcionamiento de la sociedad actual y la importancia que el tiempo libre y ocio fueron adquiriendo, hicieron que este tipo de prácticas aparezcan y se desarrollen mucho más que en otros tiempos. Pero para que ello acontezca es necesario abordarlas desde la dimensión educativa. Quien no conoce no puede elegir, quien conoce, pero no sabe cómo se realiza no lo podrá poner en práctica. Granero Gallego, Baena Extremera (2010) definen al medio como al elemento donde un ser o conjunto de seres viven y se desarrollan y natural es todo aquello producto de la naturaleza. Siguiendo con los autores, en un sentido más amplio el medio natural es el elemento donde viven los seres que pueblan la Tierra y en un sentido más estricto es el espacio de la naturaleza no alterado por el hombre. Entonces encontramos que la definición de ambiente natural, o medio ambiente fue cambiando según el contexto social debido a que cada vez hay menos espacios no intervenidos por el hombre y porque si se piensan las prácticas en ambientes naturales (desde el concepto más estricto) nadie podría acceder a ellas. Entonces

en el diseño curricular de nivel inicial se define al ambiente natural como aquel espacio con mucha, mediana o escasa intervención de la mano del hombre (patio de la escuela, plaza, un parque nacional) donde se desarrollan contenidos específicos de EF que hacen referencia a la relación con el ambiente natural y las acciones motrices en la naturaleza La DGCyE (2008) en el documento “aprendizajes motores en el medio natural” denomina ambiente al entorno que rodea al sujeto y en el cual pone en juego su cuerpo y motricidad. En este entorno se incluyen los lugares, espacios, objetos y personas que en él pueden hallarse. Por ejemplo, forman parte del ambiente el patio de la escuela, el arenero, la canchita o el gimnasio en que se desarrolla la clase de EF. Tradicionalmente, los contenidos de Educación Física relacionados con el medio natural se agrupan bajo la denominación “Vida en la naturaleza”. Los saberes motores adquiridos en contacto con la naturaleza son considerados como contenidos socialmente significativos. La vida en espacios naturales poco habituales, donde los hechos y situaciones cotidianas son diferentes, ofrecen experiencias incentivadoras en las que los alumnos viven, trabajan, se recrean y aprenden juntos de manera distinta. El acercamiento a la naturaleza por medio de experiencias como las caminatas, excursiones, pernoctes y campamentos tienden al disfrute de la misma. Los desafíos motores que en ella se presentan, junto con el reconocimiento de sus 44 peculiaridades, abren un abanico de experiencias y percepciones de alta significatividad. (DGCyE, 2008). Granero Gallego, Baena Extremera (2010) entienden a las actividades en la naturaleza como el estudio, y desarrollo de todos aquellos movimientos y técnica necesarias para la utilización del medio natural según los principios pedagógicos. Queda plasmado que el medio natural es el elemento básico para el desarrollo adecuado de estas actividades o prácticas corporales, es por ello que los autores plantean como punto importante la protección y defensa del medio, como así también la concientización para quienes desarrollan actividades en él (Granero Gallego, Baena Extremera, 2010). Las prácticas corporales en el medio natural pueden servir como instrumento de sensibilización para el tratamiento de la educación ambiental. López Pastor (1997) concluye que es urgente tratar el impacto ambiental que producen las actividades físicas en la naturaleza, la mera

realización de actividades físicas en el medio natural no constituye un tratamiento de la educación ambiental, por eso es importante la mirada crítica y la intervención pedagógica sobre ellas. Las prácticas corporales en el medio natural tienen un gran potencial por la variedad de experiencias que brinda, mirarlas desde la perspectiva ambiental es una responsabilidad de todos los docentes de EF.

Actividad Física Sostenible

Para Lagardera Otero (2009), la sostenibilidad es aquel horizonte que mueve a una sociedad hacia el equilibrio ecológico, equidad social y diversidad cultural. Sostenible es aquello que, valga la redundancia, se sostiene, se mantiene firme y en equilibrio. En los últimos años estamos viviendo un cambio paulatino pero radical del modo de vida, este cambio es producto de las necesidades que surgen porque hay modelos económicos, sociales y políticos que no se pueden sostener más. Es por eso que cada vez hay más movimientos biocentristas, sostenibles, populares, equitativos, que buscan que podamos vivir mejor con menos, seamos generosos como ciudadanos, empáticos con la naturaleza, etc. Está emergiendo con necesidad un nuevo paradigma: la sostenibilidad/sustentabilidad que tiene como modelo económico transformador al desarrollo sostenible (Lagardera Otero, 2009). En este proceso de transformación del mundo hacia la sostenibilidad, la EF no puede jugar un papel menor. Es por eso que, a través de la Educación Física Sostenible, que busca la optimización de las conductas de los educandos, es que podemos pensar en la posibilidad del cambio radical hacia la sostenibilidad, empezando de manera local para después adentrarnos en un cambio colectivo (Lagardera, 2009). La Educación Física Sostenible se caracteriza por ser un tipo de educación contextualizada, donde el ser humano es entendido como una entidad unitaria y global, dotado de singularidades. Retomando el concepto de educación contextualizada el autor refiere a que esta es llevada a cabo en el contexto de la vida cotidiana, de manera práctica y aplicada, por lo que las situaciones de aprendizaje que se plantean conforman la realidad en la que se encuentran los educandos. Dentro de las

prácticas sostenibles podemos incluir todas las que conforman el fitness, que pertenece a las prácticas gimnásticas alternativas y al ejercicio físico. El auge del fitness data a principios de los años 80 cuando aparece la gimnasia aeróbica. De esta práctica, con el transcurrir del tiempo, se desprendieron muchas otras prácticas y se hicieron populares a base de mezclar música, coreografías y movimientos corporales. El fitness tomó fuerza y se convirtió en una categoría-producto que trascendió los límites espaciales de un gimnasio, generando en los sujetos la idea de sujeto fitness. Esto significa que se fue transformando en un estilo de vida (Rodríguez, 2014). Partiendo de la idea de actividad física como movimiento intencional que deriva un gasto de energía, podemos decir en palabras de Hellín Gómez (S/F), que el ejercicio físico es una forma de estar presente dentro de la actividad física, con la característica que la atención se pone en la búsqueda de una mejora corporal. El concepto de ejercicio físico refiere a la orientación de la actividad hacia el propósito de la mejora de la estructura corporal. El proceso de acondicionamiento físico es superador en términos que contribuye al restablecimiento, conservación, mejora de la capacidad de proceder corporal y de la salud de los sujetos. Es por eso que estas prácticas se incluyen dentro de las prácticas corporales sostenibles ya que su esencia está en la influencia de su práctica sobre la autoestima de los sujetos mediante la adopción de hábitos saludables, experiencias sociales atractivas y enriquecedoras, provocando el aumento de la estabilidad emocional, la creatividad y confianza (Hellín Gómez, s/f)

Prácticas Corporales Deportivas

En palabras de Rivero (2014), el deporte es una actividad reglada, que dispone un territorio particular para su desarrollo, elementos con características particulares: medidas, tamaños, pesos, indica la disposición de los jugadores en el espacio y las posibilidades de movimiento, y si no se cumple con alguna de estas reglas existen sanciones para los participantes. Su sentido lo vuelve atrapante, interesante, desafiante para los jugadores. El deporte es una clara representación de la realidad social. Dotado de reglas a seguir,

sanciones, emoción, euforia, resolución inmediata de conflictos a través del pensamiento táctico, sentido de pertenencia, lleno de mitos y rituales: banderas, cantos, ídolos, triunfo, derrota, competencia (Gómez, 2009). Su enseñanza dentro del ámbito escolar es un tema que genera grandes debates y esto se debe a que el deporte puede ser una práctica social compleja, considerado un bien cultural por ser portador de valores positivos, pero también hay quienes consideran que es producto de la normalización de los pasatiempos y se lo utiliza como herramienta para conformación y organización de las masas (Aisenstein, 2008). Si bien la autora considera el valor del deporte como parte del proceso civilizatorio también menciona que su práctica es reproductora de connotaciones mercantilista y por ende de “valores” que responden a la ideología capitalista. Si la escuela es el mayor espacio para promover prácticas deportivas entonces es necesario que éstas valgan la pena (Aisenstein, 2008). Partiendo de esa premisa, tomaremos a Lagardera (2009) quien expone que la práctica deportiva puede ser divertida, estimulante, excitante, emocionante si ésta se rige por ciertos principios básicos que la transforman en una buena práctica pedagógica: una práctica sostenible. Estos son el principio de precaución que consta en la adopción de medidas necesarias para minimizar cualquier tipo de riesgo que pueda suponer la actividad elegida, la personalización de las propuestas para que todos los participantes puedan realizar la práctica más allá de la condición física o morfológica que tengan y por último el principio de diversidad y equilibrio, que consta en la habilitación de espacios diversos de prácticas deportivas y ejercicios físicos, practicadas de la manera más equilibrada a lo largo de la vida de los sujetos. Aiseinstein (2008), menciona que los saberes son modificados, se cambian y adecúan para los diferentes procesos pedagógicos, produciéndose así una distancia con el saber de origen. Recontextualizar el deporte en la escuela implica modificarlo y distanciarlo relativamente de su práctica de origen, habilitando de esta forma su integración al currículum. La práctica deportiva escolar es posible si se destacan los valores intrínsecos que lo caracterizan, esos que son considerados como un bien cultural y merecen ponerse a disposición de todos, al que todos merecen tener acceso (Aiseinstein, 2008). Siguiendo con la idea anterior tomaremos a Rivero (2014), que habla sobre juego

deportivo. Este se caracteriza por ser una práctica social inspirada en algún deporte, donde los participantes conforman equipos, ajustan sus comportamientos a reglas y se desarrolla de manera flexible. Dentro de las clases de Educación Física, la utilización del juego deportivo cobra dos sentidos, por un lado, hacia la educación y adecuación de los impulsos de los participantes a las normas sociales y por otro a estimular la habilidad de respetar o transgredir las reglas comunes a todos. Es por ello que el juego deportivo es una actividad racional y racionalizante, que recorta la participación masiva y potencia la diferencia entre jugadores habilidosos y no habilidosos, es un tipo más de juego entre muchos al que no debe dedicársele más tiempo pedagógico del que se le dedica a otros contenidos (Rivero, 2014). Ante la complejidad que presentan la enseñanza del deporte en la escuela es necesario que los docentes cuenten con una formación que articule saberes de diferentes áreas disciplinares como la filosofía, pedagogía, sociología, historia, psicología, etc. (Aisainstein, 2008). La Comisión de Juegos y Deportes Alternativos (2016), impulsa este tipo de prácticas a través de la reflexión crítica y colectiva sobre el deporte moderno, buscando romper con la tradición hegemónica, habilitando una educación emancipadora que, de manera ineludible, necesita docentes con un posicionamiento político-pedagógico, ya el deporte en sí mismo no es emancipador, pero puede serlo a partir de las intervenciones de quienes lo llevan adelante.

El Juego y el Jugar

Emiliozzi et al. (2011), manifiesta que tanto el juego como el jugar son saberes culturales de los sujetos, los cuales no se corresponden a una capacidad natural del hombre, sino que estos deben ser enseñados para poder ser aprehendidos. En la búsqueda de lograr una conceptualización definida del juego, Rivero (2011) plantea que esta palabra podría adquirir tantos significados como personas lo piensen. Permittiéndonos aventurar entonces, que tanto el juego como el jugar, tomarían un valor polisémico dentro del campo de la educación física, el cual podría ir variando según el sentido que le da cada profesional a ese

saber en su práctica pedagógica. Por lo tanto, con el objeto de aunar criterios, se utilizará la clasificación de diversos autores, que a su vez poseen sustanciales similitudes en las concepciones que el juego y el jugar implicarían. Según detalla Emiliozzi et al. (2011), el juego es una construcción de los propios jugadores, que posee ciertos rasgos distintivos que lo configuran de un modo particular, y que se sucede dentro de ciertos límites espacio/temporales, ubicándolos entre la fantasía y la realidad. Rivero (2011), considera que el juego es un constructo social que nace y se sostiene gracias a la interacción de los participantes, y que independientemente de que una persona decida jugar sola, tendrá incorporada esta noción, gracias a las vivencias de situaciones de juego que otros le han permitido construir. Por lo tanto, el juego sería la acción que incluye uno o varios jugadores dentro de un entorno cultural determinado (Rivero, 2011b). Reforzando estos conceptos, La Convención sobre los Derechos del Niño (2013), establece que el juego infantil es todo proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños, cuyas características son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad, las cuales conformarían un componente fundamental para el desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y espiritual de cada niño. En concordancia con estos aportes, el hecho de jugar implicaría entonces una acción que requiere intención y decisión, en el que se ponen en juego ciertas habilidades que se construyen jugando, que incluye diversión y entretenimiento, permitiendo desdibujar la realidad, vivenciándola de un modo diferente al habitual (Rivero, 2014). Encadenando con Emiliozzi et al. (2011), jugar constituye el hecho de participar, consensuar, proponer, negociar, acordar, competir, cooperar y hasta enojarse, a partir de la vivencia de compartir un momento ficticio con otros. Rivero (2011), manifiesta que como práctica pedagógica que tiene como eje principal el movimiento, a la educación física le correspondería abordar los saberes relacionados con los juegos motores, dado el grado de placer y la alegría que genera el compromiso motriz en el desarrollo de estos. Dentro de este grupo subyacen los juegos tradicionales, relacionados con actividades lúdicas que tienen como objeto resignificar y salvaguardar ciertos patrimonios de la cultura inmaterial de los sujetos (Castro Núñez, 2017); también se encuentran los juegos populares,

basados en prácticas corporales socialmente conocidos por todos (Rivero, 2010); los juegos de los pueblos originarios, que tienen como fin acercar a los niños a las costumbres y culturas de estos (CODASports, 2016); los juegos-ejercicios; los juegos según la organización espacial; los juegos según la cantidad de jugadores; los juegos de iniciación deportiva; entre otros. En definitiva, todas estas prácticas acercan al juego a la educación formal, dándole un valor utilitario, a partir de situaciones ya construidas, de normas creadas y aprobadas por otros (Rivero, 2010, 2011). Desde una mirada epistemológica diferente se encuentra el jugar por jugar, el cual en palabras de Rivero (2010), se sostiene justificado por la intención de recrear a las personas, dándoles un espacio de libertad para que hagan uso de ella y puedan decir, pensar o hacer lo que se les ocurra dentro de un marco seguro y saludable. Si bien Rivero (2011b), reconoce las concesiones que el jugar por jugar generan en la historicidad lúdica de los niños como factor intrínseco, también sospecha que este saber se ve coartado debido a que los docentes no saben cómo intervenir para no romper ese jugar y tampoco comprenden como fundamentar dichas intervenciones, generando que se dude sobre el valor educativo de estas prácticas. Por ello Gómez Smith y Capllonch Bujosa (2015), plantean una posibilidad viable frente a esta problemática, la cual se vería subsanada a partir del despliegue de intervenciones docentes que posibiliten el montaje y el sostenimiento de situaciones lúdicas, a través de enunciados transparentes, que le permitan comprender al niño que realmente puede jugarse de un modo lúdico dentro de la clase (Pavía, 2006). Gómez Smith (2017a), denomina a estas instancias de juegos voluntariamente iniciadas por los niños como situaciones lúdicas, las cuales se divorcian de aquellas concepciones del juego motor con finalidades productivas, dado que estas generan un corrimiento de la mirada del docente en el jugar mismo de los niños. Según conceptualiza Gómez Smith (2017), para asumir estas variables que implican el juego y el jugar, será necesario que el docente adopte un abordaje crítico de la práctica, basado en un posicionamiento reflexivo, y con la mirada puesta en fomentar la emancipación. En donde lo importante será que los niños vayan configurando el guion del juego, a la vez que construyen el sentido por el cual jugarán. Para ello será imperativo comprender el rol

protagónico de los jugadores, donde estos no juegan a los que se les dice, sino que son ellos los creadores e inventores de estas instancias lúdicas. Comprendiendo, que lo que realmente interesa es encontrarse, invitarse, desafiarse o sorprenderse con otro, acentuando que lo importante no es el resultado, sino disfrutar de estar jugando (Gomez Smith, 2017). El rol docente estará abocado aquí en garantizar el derecho a jugar del niño, tomando como eje temático al propio juego, y rompiendo con aquellas estructuras autoritarias de dar juegos, basadas en el control, la disciplina o el orden, correspondiente a la estética tradicionalista de dar la clase. Por lo tanto, parafraseando a Rivero (2010), se podría concluir que la educación física y el juego han tenido un fuerte vínculo histórico, en donde en sus inicios la primera a sometido al juego motor y con otros por medio de actividades no lúdicas, con el afán de cumplir ciertos parámetros educativos que nada tenían que ver con los valores intrínsecos del juego. Esto dio lugar a un análisis introspectivo de nuestras propias prácticas, rehabilitando el concepto de juego dentro de un encuadre teórico de las ciencias humanas. Es por esta razón que dependiendo del posicionamiento ideológico que cada docente adopte al abordar esta práctica, que el juego y el jugar puede pasar de ser una expresión libre a convertirse en una actividad reglada al mismo tiempo.

Conclusiones y sugerencias

Para concluir con la investigación intentaremos dar respuesta a los objetivos específicos y luego a los generales, buscando vislumbrar qué modalidades de planificación y saberes de la cultura corporal seleccionan los docentes de Educación Física del primer ciclo del nivel primario, dentro del sistema educativo argentino. En relación a la definición conceptual sobre Educación Física que poseen los docentes del área curricular los profesores entrevistados identifican a la misma como una disciplina pedagógica asociada a los conceptos de corporeidad y motricidad, que según el posicionamiento de cada docente esta disciplina se encargará de reconocer, desarrollar o poner en marcha esos dos conceptos. Las prácticas corporales son los componentes fundamentales dentro de la disciplina y ésta se

encarga de tematizarlas. En referencia a la función social que le otorgan a la Educación Física la mayoría de los entrevistados se inclinan por una visión humanista. Si bien hemos encontrado en algunos relatos de los mismos aspectos ligados a una función más recreacionista, desarrollista y deportivista, todos ponen como centralidad en sus encuentros la voz de los alumnos, en vistas de la construcción la clase a partir de ideas e intereses de los mismos. Buscan ir más allá de las propuestas convencionales, hablan de diversidad de prácticas, se muestran reflexivos, mencionan en reiteradas ocasiones la importancia de ser críticos y de buscar cambios dentro de la disciplina pensando en una EF que trascienda el espacio de la clase y acompañe a los sujetos el resto de la vida. Me parece interesante este hallazgo, porque si bien a algunos docentes les falta anclaje teórico para fundamentar o a veces son confusos en lo que expresan se puede notar que su mirada va hacia el humanismo con cierta tendencia al posicionamiento humanista-socio crítico. Respecto a las modalidades de planificación que usan, los cinco entrevistados coincidieron en que confeccionan una planificación anual que es requerida por la institución, y según cada docente estará compuesta por unidades didácticas, secuencias didácticas o unidades temáticas. Todos mencionaron que confeccionan proyectos didácticos, casi todos estos para abordar los saberes vinculados a las prácticas corporales en el ambiente natural, ya que el producto final de los mismos son las salidas campamentiles. Otro dato interesante es que la planificación anual es sólo un requisito a nivel institucional y los cinco coincidieron en que nadie se las observa o hacen devoluciones por eso a su vez tienen una planificación en paralelo, la que usan de manera cotidiana, y aquí aparece el cuaderno de bitácora como herramienta que les permite reflexionar sobre lo acontecido en sus encuentros, contribuyendo repensar su planificación y hacer los cambios necesarios para mejorar sus propuestas. En relación a esta herramienta aparece: la planificación vencida que expuso uno de los entrevistados. Esta planificación se basa en los registros que hace el docente sobre sus clases en su cuaderno de bitácora. A partir de una tematización previa de los saberes de la cultura corporal busca observar cuáles están circulando y cuáles no están apareciendo, de esa manera se propone ajustar su planificación para que lo que no está circulando circule y

así garantizar que se aborden todos los saberes que EF debería llevar adelante. En relación a los saberes que proponen y hacen circular los docentes en Educación Física encontramos que la mayoría trabaja fuertemente las prácticas corporales en el medio natural, este dato es interesante debido a que hay un cierto auge de las actividades físicas en la naturaleza por el tipo de ritmo de vida que llevamos, salir de la lógica de la vida en la ciudad y realizar actividades que nos lleven a estar en contacto con la naturaleza, saca a los sujetos de esa vorágine volviéndolos más sensibles y consientes del entorno en el que se encuentra. El contacto con el medio natural es una forma de poder pensarnos como sujetos sustentables, sensibles y hace que podamos tomar conciencia del cuidado y preservación del ambiente. Otros saberes que circulan en sus encuentros son las prácticas acrobáticas, deportivas, juego y jugar, expresivas y sostenibles. Con respecto al juego en algunos relatos se visualizó una mirada utilitaria del mismo, todos coinciden que en el nivel primario es innegociable el juego y el jugar, por eso aparece en algunos casos aparece como medio para enseñar otros contenidos y en otros con un sentido lúdico. A la hora de caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar en el nivel Primario encontramos que estos docentes (en su mayoría noveles), están en la búsqueda de llevar adelante prácticas innovadoras con cierta tendencia a las transformadoras. Si bien algunos presentan ciertas contradicciones en sus discursos, se perciben humanistas- críticos, pero en la práctica toman decisiones que los alejan de ese tipo de prácticas, es notable su constante reflexión. Podríamos decir que la falta de articulación entre el discurso y la práctica pueda tener que ver con la falta de madurez profesional, y no es un dato menor ya que 4 de los cinco entrevistados no llevan más de 5 años de graduados. Desarmar las subjetividades con las que conceptualizamos la EF desde el nivel inicial hasta la escuela secundaria es una tarea que todos los profesorados deberían asumir. Desandar esos caminos, desentramarlos, nos darán el espacio para empezar a construir otros, que tienen que ver con esta mirada innovadora socio crítica de la EF, y luego es cuestión de poder sostenerla una vez que están insertos en el sistema educativo. Un dato interesante que cabe destacar es que ninguno de los entrevistados manifestó la presencia de obstáculos en la implementación de nuevas

prácticas, por parte de las instituciones a pesar de la variedad de las mismas (escuelas públicas y privadas laicas y religiosas), que nos hace pensar que no es imposible llevar adelante otro tipo de EF, que el desafío está en las casas de formación, en la reformulación de los planes de estudios, en las modalidades de enseñanza y aprendizaje, en la capacidad de salir de la caja, en la comprensión de las necesidades que presentan los sujetos en la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISENSTEIN, Á. (2008). Deporte en la escuela, ¿vale la pena? En C. R. Torres, Niñez, deporte y actividad física (págs. 119-133). Madrid: Miño y Dávila.
- AISENSTEIN, Ángela y SCHARAGRODSKY, Pablo. (2006). Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- ANIJOVICH R & CAPPELETTI G. (2014). Las prácticas como eje de la formación docente. EUDEBA. BS AS.
- BRACHT, V. (1996). Educación Física y Aprendizaje Social. Córdoba: Velez Sarfield.
- BRACHT. (1996). Educación Física: La búsqueda de la legitimación Pedagógica. En Educación Física y Aprendizaje Social (pág. 55).
- BRACHT. (1996). Procesos de Legitimación de la Educación Física "Educación Física y Aprendizaje Social".
- CALVO, P. (2000). De frente...March. Inicios, autoritarismo y Educación Física en Pcia. Bs.As. 1936-1940.
- CAMPOMAR Gloria del Carmen, FORNIZ Silvina, MURAD María Paz, RAMPONI Néstor (2019). Practicas Corporales Expresivas en la Clase de Educación Física. 13o Congreso Argentino y 8o Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, 2019, ISSN: 1853-7316.
- CENA M. (2008). La expresión Corporal en Educación Física. Argentina Comisión de Juegos y Deportes Alternativos. (2016). Deportes alternativos y juegos de pueblos originarios. Revista Novedades Educativas, (306) 64-68.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (2013). Observación general n°17 (2013) sobre los derechos del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31).
- CORNELIS, S. M. (2005). Control y generización de los cuerpos durante el peronismo: La educación física como transmisora de valores en el ámbito escolar (1946-1955). Aljaba [online], 5, 105-121.
- CUCCI, E. (2013) "Características de los docentes de educación física posicionados desde una perspectiva crítica y emancipadora". Trabajo Final de licenciatura. Universidad de Flores. Facultad

MANSILLA, Mariela (2023). Prácticas pedagógicas de los/as docentes de educación física. Planificación y saberes de la cultura corporal. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 10(3), 38-89.

de actividad física y deportes. Buenos Aires. Da Silva y Bracht. (2012). "Na pista de Práticas e Professores Inovadores na Educacao Física Escolar".

DA SILVA MACHADO T. Et al (2010). Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la Educación Física Escolar. Porto Alegre. Brasil.

EMILIOZZI, V., RENATI, C. M., VIÑES, N., MAZZUCHI LÓPEZ, M. B., ONNINI, S. S., & TOLEDO, J. F. (2011). En busca del buen jugador: entre saber jugar y saber el juego. Una propuesta de intervención para su constitución. *Ágora para la ef y el deporte*, (13) 111-121.

GÓMEZ et al. (2009). Pensando la Educación Física como área de conocimiento: problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo. Buenos Aires. Gómez Smith, L. (2016). ¿Qué significa planificar un Proyecto de Educación Física? Manuscrito no publicado, 1-4.

GÓMEZ SMITH, L. (2017). La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial. *Sportis Sci J*, 3 (3), 569-588. DOI:<http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2069>.

GÓMEZ SMITH, L., & CAPLLONCH BUJOSA, M. (2015). Intervenciones docentes para la construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil. *EFEI*, 4(4) 37-46.

GÓMEZ SMYTH, L. (2017). Las Prácticas Pedagógicas Críticas en la Educación Física Escolar. Buenos Aires: Universidad de Flores.

GÓMEZ SMYTH. (2015). Tesis Doctoral: Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil. Barcelona.

GÓMEZ SMYTH. (2015). Unidades Temáticas de Educación Física. Material de clase- Teoría del Curriculum-.

GÓMEZ SMYTH. (2016). ¿Qué significa planificar un Proyecto de Educación Física? Buenos Aires: Manuscrito en elaboración.

GÓMEZ SMYTH. (2016). Hacia la Construcción de estilos docentes críticos en Educación Física 2. 6.

GÓMEZ, J. R., & GONZÁLEZ, L. E. (1978). La Educación Física en la Primera Infancia. Stadium.

GONZÁLEZ y GÓMEZ. (1992). La Educación Física en el Nivel Inicial. Buenos Aires: Stadium.

GONZÁLEZ, F. J., & FENSTERSEIFER, P. E. (2006). Educacao física e cultura escolar: critérios para indenticacao do abandono do trabalho docente. En Actas del III Congreso Sulbrasileiro de Ciencias do Esporte. Santa María. Brasil.

GONZÁLEZ, F. J., FENSTERSEIFER, P. E., RISTOW, R. W., & GLITZ, A. P. (2013). O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. *Educación Física y Ciencia*, 15 (2). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5974/pr.5974.pdf

GRANERO GALLEGOS & BAENA EXTREMERA. (2010), Actividad Física en el Medio Natural. Ed. Wanceulen. España Hellin Gómez P (s.f.). Actividad Física, Salud y calidad de vida. España.

MANSILLA, Mariela (2023). Prácticas pedagógicas de los/as docentes de educación física. Planificación y saberes de la cultura corporal. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 10(3), 38-89.

KIRK. (2010). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física. In & EF Innovación en Educación Física. Lagardera Otero, F. (2008). "La Conducta Motriz: nuevo paradigma de la Educación Física para el siglo XXI". *Revista Tándem*, N°24, Barcelona.

LAGARDERA OTERO, F. (2009 a). Deporte sostenible como nuevo impulso civilizador en la sociedad del siglo XXI. *Revista Citius Altius, Fortius*, (2) 71-99.

LAGARDERA OTERO, F. (2009 b). Educación Física Sostenible. *Acción motriz*, (2) 24-36.

LAGARDERA. (2009). Educación Física Sostenible. *Revista Acción Motriz* N° 2.

LARGADERA, F., & MASCIANO, A. (2014). UN RAYO DE LUZ EN EL LADO OCULTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. LA PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES EN EL GIMNASIO OLIMPIA DE CHIVILCOY. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 34-45. LEY FEDERAL DE EDUCACION N° 24195. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>

LÓPEZ PASTOR, V. M., & LÓPEZ PASTOR, E. M. (1997). Tratamiento de la Educación Ambiental desde el Área de Educación Física. *Problemática y Propuestas de Acción*. *Apunts*, (50) 76-81.

MANSI, D. (2018). Primeras revisiones históricas de la Educación Física Infantil en Argentina. Período 1960-2016 (tesis de maestría). Universidad de Flores, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

PORSTEIN M. A., & BIRD, J. R. (1980). *Aprendizaje por el Movimiento en el ciclo preescolar*. Ediciones La Obra.

NUEVA ESCUELA SECUNDARIA. (2015). Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria>

NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS. (2007). Recuperado de <http://www.repositorio.educacion.gov.ar>

PALOMERO PESCADOR, J. E., PALOMERO FERNÁNDEZ, P., & FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M. (2010). El cuaderno de bitácora y la formación de los psicomotricistas. Sobre cómo fomentar el encuentro entre la cultura académica y la cultura experiencial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 335-346.

PAVÍA, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc. Pedraz V. (2016). *Bases para una didáctica crítica de la Educación Física*. *Apuntes Educación física y Deportes*. España.

RIVERO, I. (2011 a). El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física (Tesis inédita de doctorado).

RIVERO, I. (2011 b). El juego en las planificaciones de Educación Física. Buenos Aires: Noveduc. Rivero, I. (2014). *Entre el juego y el deporte*. Novedades Educativas.

MANSILLA, Mariela (2023). Prácticas pedagógicas de los/as docentes de educación física. Planificación y saberes de la cultura corporal. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 10(3), 38-89.

RIVERO. (2011). El juego en las planificaciones de Educación Física. En *Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.

RODRÍGUEZ, A. (2014). El fitness es un estilo de vida: Gimnasios y sociabilidad en una perspectiva crítica *Memoria académica: UNLP 2014* Rovira Bahillo, G. (2010). Prácticas Motrices Introyectivas: Una vía práctica para el desarrollo de competencias Socio-Personales. *Acción Motriz*, (5) 12-18.

ROZENGARDT, R. (2008). Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. *Revista Educación física y deporte*, 103-115.

ROZENGARDT, R. (2011). Una Propuesta de enseñanza para la Educación Física escolar. Las experiencias socio psico motrices de nuestros niños y niñas. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>

RUIZ OMEÑACA, J. V. (s.f.). La cooperación como alternativa en educación física.

SANTINI, J., & MOLINA NETO, V. (2005). A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educacao Física*, 19 (3), 209-222.

SCHARAGRODSKY, P. A. (2014). Miradas médicas sobre la "cultura física" en Argentina (1880-1970). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

SCHARAGRODSKY, P. A. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 158-164.

SILVA MACHADO, T., BRACHT, V., DE ALMEIDA FARÍA, B., MORAES, C., ALMEIDA, U., & QUINTAO ALMEIDA, F. (2010). Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 129-147.

STOKOE P. (1978). *Expresión Corporal: guía didáctica para el docente*, la ed. Ciudad autónoma de buenos aires: Melos, Tejada Mora, J., & Saéz Padilla, J. (2009). Educación Física y Educación Ambiental. Posibilidades Educativas de las Actividades en el Medio Natural. *Perspectiva de Futuro: La Educación al Aire Libre y el Aula Naturaleza*. WANCEULEN E.F. DIGITAL, (5) 124-137.

VELÁZQUEZ CALLADO, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México, D.F.: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

PEDRÁZ Vicente (2013). Crítica de la Educación Física y Educación Física en España. En *Estado (crítico) de la cuestión* (págs. 309-329). Porto Alegre: Movimiento.

VILLA, M. E. (2015). Breve Historia de la Educación Física Infantil en Argentina. En R. Crisorio y M. Giles (Dir.), *Estudios Críticos en Educación Física* (p.113-129). La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades de la UNLP.