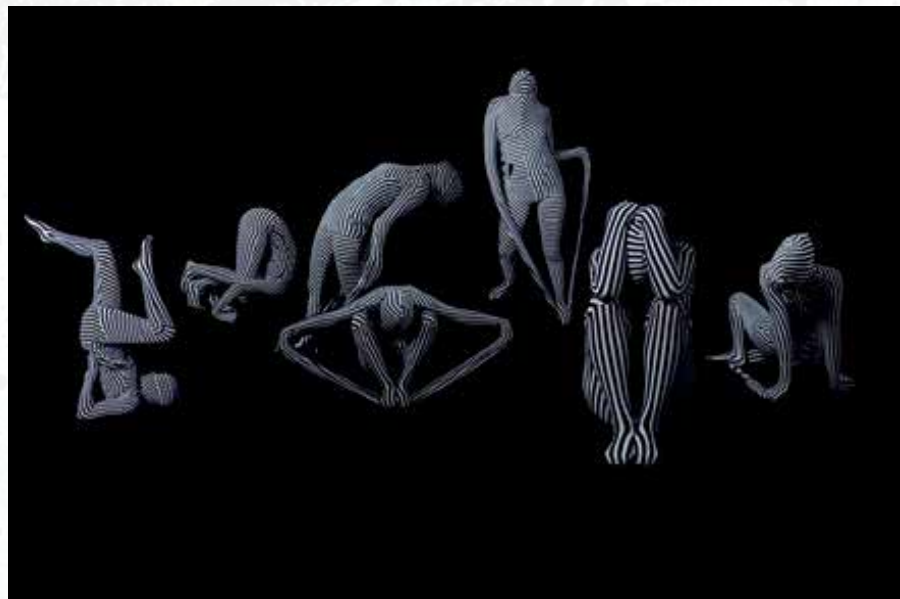


# Educación Física: *entre la formación docente y los contextos laborales*



**III Congreso Argentino de Educación Física del Centro del País**  
**VIII Jornadas de Investigación en Educación Física**  
**IV Encuentro de Profesores de Práctica Profesional Docente**

*Marcela Siracusa y Ana Riccetti*

Compiladoras

---

**Conferencias / Ponencias / Proyectos de Investigación**

---

*20 y 21 de Abril de 2017*

Universidad Nacional de Río Cuarto  
*Río Cuarto, Córdoba, Argentina*

Educación física : entre la formación docente y los contextos laborales : III Congreso Argentino de Educación Física del Centro del País. VIII Jornadas de Investigación en Educación Física. IV Encuentro de Profesores de Práctica Profesional Docente / Marcela Siracusa ... [et al.] ; compilado por Marcela Siracusa ; Ana Riccetti. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2018. Libro digital, PDF - (Actas de congresos)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-688-274-3

1. Educación Física. 2. Formación Docente. 3. Ambiente Laboral. I. Siracusa , Marcela II. Siracusa , Marcela , comp. III. Riccetti, Ana , comp.  
CDD 371.1

2018 © UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto  
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina  
Tel.: 54 (358) 467 6309 – Fax.: 54 (358) 468 0280  
editorial@rec.unrc.edu.ar  
www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/

Primera Edición: Agosto de 2018



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

[http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es\\_AR](http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR)



#### Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria  
*Prof. Laura Ugnia y Prof. Mercedes Ibañez*

Facultad de Ciencias Económicas  
*Prof. Nancy Scattolini y Prof. Silvia Cabrera*

Facultad de Ciencias Exactas,  
Físico-Químicas y Naturales  
*Prof. Sandra Miskoski*

Facultad de Ciencias Humanas  
*Prof. Gabriela Jure*

Facultad de Ingeniería  
*Prof. Marcelo Alcoba*

Biblioteca Central Juan Filloy  
*Bibl. Claudia Rodríguez y Prof. Mónica Torreta*

Secretaría Académica  
*Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco*

#### Equipo Editorial

Secretaria Académica: *Ana Vogliotti*

Director: *José Di Marco*

Equipo: *José Luis Ammann, Daila Prado, Maximiliano Brito,  
Ana Carolina Savino, Soledad Zanatta, Lara Oviedo,  
Roberto Guardia y Daniel Ferniot.*

## Índice

<b>Presentación del Libro</b>	
Esp. Siracusa, Marcela y Dra. Riccetti, Ana “Descubrir la Educación Física desde la palabra”	6
<b>Prólogo</b>	
Esp. Aruza, Claudio	8
<b>Palabras con sabor</b>	11
Mg.Centurión Sergio “Educación Física en la encrucijada de la formación académica”	12
Prof. Pavía Víctor “Mirar atrás es bueno”	23
<b>Resúmenes de Tesis Doctorales</b>	26
Rivero Ivana Verónica, “El juego desde la perspectiva de los jugadores.Unainvestigación para la didáctica del jugar en educación física”	28
Riccetti, Ana “Dimensiones psicosociales del deporte. Motivación y aspectos sociodemográficos en contextos deportivos”	31
Beer David, “La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su reconfiguración en el contexto de la última dictadura militar”	33
Gómez Smyth, Leonardo “Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil”	35
Barcelona, Manuel “Representaciones sociales de periodistas argentinos y brasileiros sobre Maradona y Romário”	37
<b>Ponencias</b>	38
<b>Eje 1: De saberes y prácticas corporales convencionales y nuevos contextos laborales</b>	39
Bongiovanni, Nelly Cristina; Soler, César Eduardo; Centurión, Sergio Eduardo; Picco, Verónica Cristina. “Características y expectativas laborales de la generación “y” en educación física”	41
Herrera, Alejandro; Bajuk, Jorge; Estrella, Cristina “Práctica de actividad física saludable. Espacio curricular para todas las carreras de pregrado y grado de la UNCUYO”	54
Libaak, Silvia; Domínguez, Pamela; Savadin, Florencia “Prácticas corporales de adolescentes y jóvenes fuera del ámbito escolar”	63
López, Eduardo; Goicoechea, María Victoria; Alder, Inés; Schneider, Máximo. “Acerca de las prácticas de andinismo de educación física”	75
López Camino, María Marcela. “Estrategias didácticas que diseña e implementa el profesor de Educación Física para la construcción de las nociones espaciales”	83

<b>Eje 2: Formación docente en Educación Física y sus diversas áreas</b>	<b>94</b>
Aguilar Mansilla, Fernando; Ossana, Guillermo; Ricci, Maribel; Fernández, Inti; Turri, Mailen. "Operativo Juegos Cooperativos. La Educación Física y las prácticas emergentes en sectores vulnerables como dispositivos de formación docente inicial"	97
Calazzo, Rossana, Galván, Julieta, González De Álvarez, María Laura, Parajón, Aurelia. "El juego como contenido en las prácticas docentes de los estudiantes del profesorado en educación física, en el nivel primario"	107
De la Barrera, María Laura; Riccetti, Ana. "Materias teóricas para quehaceres prácticos: ¿cómo hallar el sentido de lo que parece paradójico? Aportes para una educación física de calidad"	117
Calazzo, Rossana, Galván, Julieta, González de Álvarez, María Laura, Parajón, Aurelia "El perfil del organizador de juegos. Entre los formadores y los estudiantes en prácticas docentes"	132
Díaz, Julieta; Fraga, Clara; Migliorata, Pablo Colaboradores: Senger, Mariela; Maciel, Ramiro; Mansilla, Manuel "El juego en la educación física: análisis interpretativo de sentidos y significaciones acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación"	140
Fernández, Marisa; Pizzorno, Federico. "Prácticas pedagógicas de andinismo en la educación física. Formación docente y campo profesional"	152
Herrera, Alejandro. "La educación física en las escuelas secundarias de la Universidad nacional de Cuyo. La Ley de Educación Nacional, los NAP y su implementación en los programas de estudio escolares"	161
Kunzevich, Gustavo. "Dificultades que presentan los estudiantes en el marco de las prácticas Profesionales Docentes"	172
Pratto, Juan Jowen. "La educación física en los colegios nacionales: el caso del Colegio Nacional de La Plata 'Rafael Hernández', (1885-1930)"	181
Riccetti, Ana; Chiecher, Analía. "Percepciones de futuros profesores en educación física acerca del uso de videojuegos para mantenerse físicamente activos"	192
Soria Reyna, Mariángel. "El hombre y el juego en la educación física"	203
Tolozza, María Lucía. "Las prácticas deportivas y la responsabilidad civil en la escuela"	214
<b>Eje 3: Educación Física en ámbitos diferenciados</b>	<b>222</b>
Wheeler, Andrew; Brizuela, María Anabella; Beddur Sergio; Diez, Sofía. "Práctica motriz acuática: desafíos y logros en pos del desarrollo integral de los niños"	224
Cappa, Darío; Fischer, Julio; Ahualli Ricardo "Pateando el tablero: Aproximaciones conceptuales sobre los distintos ámbitos y manifestaciones de la Actividad Física"	228
Cruz, Marcelo Alejandro. "Evaluaciones de campo. Relación entre su resultado y demandas físicas de hockey sobre césped"	246

Ahualli Guevara, Ricardo Luis. "Actividad física y tiempo libre: o cómo recrearse con el ejercicio"	257
<b>Eje 4: Educación Física para grupos especiales</b>	<b>267</b>
Aguilar Mansilla, Fernando. "El cuerpo en los sectores vulnerables. Desnaturalizando sensibilidades en los cuerpos de los jóvenes judicializado de la Granja Siquem"	269
Cesaro, Román. "Capacitaciones nacionales CAJ sobre juegos de pueblos originarios y deportes alternativos. Algunas reflexiones teóricas a partir de la experiencia de los talleres"	278
Oviedo, Sandro e integrantes participantes: Rodríguez, Guadalupe; Romanello, Romina; Silva, Araceli. "Transposición didáctica de los estudiantes de la licenciatura de educación física en espacios educativos que trabajan con adultos mayores"	288
Rivero, Ivana. "Prácticas de movimiento corporal en niños pequeños: Estudio en jardines maternas públicos de la Ciudad de Córdoba"	298
González, Virginia Pilar. "Actividad física y adultos mayores. Práctica sistemática de actividad física y estado de ánimo asociado a síntomas depresivos"	315
<b>Eje 5: La Educación Física como campo y la Investigación</b>	<b>325</b>
Díaz, María Julieta. "El Derecho -en- Juego y el ámbito escolar"	327
Ducart, Marcelo Fabián. "El cuerpo en la encrucijada mediática"	336
Ferreira, Adrián. "Interpelaciones (Epistemológicas) de la Educación (Física) II. Luces y sombras de su campo disciplinar"	347
Rivero, Ivana; Picco, Verónica; Gilleta, Viviana. "Exclusión-inclusión del juego en propuestas académicas. En presentación del proyecto"	363
Ducart, Marcelo Fabián. "¿Un sujeto para el cuerpo de la educación física? Entre Homero y Platón"	371
Rivero, Ivana; Ledesma, Ariel; Limbrici; Dafgal, Manuel. "Juego, arte y educación. Enredando discusiones alrededor de lo lúdico"	379
<b>IV Encuentro de profesores de práctica profesional docente</b>	<b>388</b>
<b>Conferencias</b>	
Jure, Inés Beatriz; Oste, Silvina Claudia; Galiano, Walter; Gualtieri, Isabel María. "La Práctica Profesional Docente en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC: Tensiones y desafíos"	390
González De Álvarez, María Laura Sánchez, Amanda Elizabeth Avaca, Carina Raquel. "Formadores practicantes y tutores. Triangulando deseos y expectativas entre tres los actores de las prácticas docentes"	403
Gayol, María Lucía. "Las prácticas de la enseñanza: institución formadora y establecimiento educativo. Proximidades y distanciamientos"	414
Rozengardt, Rodolfo. "La Educación Física entre la formación docente y los contextos laborales"	424

## **PRESENTACIÓN DEL LIBRO**

### **Descubrir la Educación Física desde la palabra**

¿Por qué un libro?

El libro trae con él la invitación a leer y aprender. Desde la palabra logramos recuperar saberes construidos como docentes de Educación Física en diferentes contextos, son los investigadores y quienes narran sus experiencias los que a partir de un interrogante generan más preguntas para comenzar a contar o a investigar y con ello posibilitar cambios.

Estamos presentando en esta oportunidad el 3er. Libro del Departamento de Educación Física de la UNRC, cuyo tema central es la Educación Física: entre la formación docente y los contextos laborales. Las temáticas que aquí se presentan fueron desarrolladas en el marco del III Congreso Argentino de Educación Física del Centro del País, VIII Jornadas de Investigación en Educación Física y IV Encuentro de Profesores de Práctica Profesional Docente. Evento realizado gracias al trabajo conjunto realizado por todos los profesores del Departamento de Educación Física.

El libro compone un aporte significativo para pensar y seguir pensando las prácticas docentes, de investigación y de gestión en el campo. Además, brinda posibilidades a los profesionales para generar interrogantes, así como nuevas formas y modos de pensar, y con ello actualizar debates resignificando el conocimiento.

En el texto encontrarán ponencias distribuidas en ejes temáticos referidos a: saberes y prácticas corporales, contextos laborales, formación docente en Educación Física, ámbitos diferenciados y grupos especiales, como también al campo y la investigación desde y en Educación Física. Hallarán además conferencias y narraciones reveladoras provenientes de docentes de extensa trayectoria y referentes del campo, quienes se dedicaron a comprender y desarrollar las prácticas profesionales docentes.

Hoy podemos decir que se han incrementado los posgraduados profesionales de la Educación Física, en consecuencia, hemos crecido en investigación. Muestra de ello son las tesis doctorales que fueron presentadas por los propios autores en una mesa dedicada a socializar los trabajos realizados en programas de doctorado en el país y el extranjero.

En el evento académico participaron más de 500 asistentes, entre ellos estudiantes y docentes, visitantes de diferentes puntos del país. Reflexiones y debates surgieron a partir del mismo en todas sus dimensiones, el presente *e-Bock* coloca en palabras un recorte de dicho acontecimiento, ya que se realizaron una diversidad de reuniones entre ellos talleres, encuentros compartidos desde la conversación que invitaban a presentaciones de libros, charlas, conferencias, cenas, reconocimiento a docentes, entre otros.

Invitamos a quienes se propusieron abrir este libro a que al encontrarse con las palabras puedan disfrutar de ellas y a partir de las mismas componer novedosas iniciativas, desde miradas que posibiliten y den oportunidades a la Educación Física.

Queremos agradecer a los lectores, quienes serán los que darán sentidos a las palabras, y a los autores que contribuyen a los saberes propios del campo de la Educación Física.

¡Muy buena lectura!

Esp. Marcela Siracusa  
Coordinadora General del Evento Académico

Dra. Ana Riccetti  
Responsable Comisión Académica y Organizadora del Congreso

## PRÓLOGO

En este libro podrán leer trabajos, presentados por profesores y futuros profesores en educación física, que fueron parte de las VIII Jornadas de Investigación en Educación Física, III Congreso Argentino de Educación Física del Centro del País y IV Encuentro de Profesores de Práctica Profesional Docente, organizadas por nuestro Departamento de Educación Física dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. En este contexto, destacamos que las Jornadas de Investigación es el evento que primero tuvimos como organizadores desde hace años, dándole continuidad en el tiempo y que hoy es un evento que nos identifica.

Imaginando una interacción entre la Universidad y la Sociedad, hace preguntarme ¿Qué estamos haciendo frente a las temáticas y/o problemáticas de la Educación Física?, como también preguntarme qué lugar ocupo en este espacio de privilegio y a pesar de los encuentros emocionales que toda organización con responsabilidad produce, sentí que debía ser lo más objetivo posible y pensar que este libro permitirá de alguna manera continuar con la historización de nuestro Departamento de Educación Física, como único de carácter universitario nacional, público y gratuito de la Provincia de Córdoba, con las carreras que se ofrecen de Profesorado de Educación Física y Licenciatura en Educación Física, cuyo anclaje permite recalcar la importancia de cada acción educativa que realiza, siendo este evento académico una de ellas.

Formar parte del grupo gestor de este evento académico en un espacio del ámbito universitario donde se recepcionan, se analizan y se buscan respuestas a la pregunta anteriormente mencionada, no es tarea sencilla. El trajinar diario y la velocidad en que se mueven los contextos de los estudiantes en los distintos ámbitos educativos, hace que tengamos que estar permanentemente actualizando o recreando conocimientos, considerando modelos, tendencias y experiencias de formación, investigación, proyección, gestión y producción de esos conocimientos desde la universidad, en contextos socioeducativos y políticos desafiantes para la Educación Física.

Es importante destacar la incorporación de profesores noveles que se involucran en la investigación en proyectos generados desde la Educación Física sobre temas



específicos de nuestro campo de conocimiento. Como también señalar el avance en posgrado logrado en estos últimos años, poniéndose en evidencia esta situación mediante la presentación de cinco tesis doctorales, de las cuales tres pertenecen a docentes de nuestra planta docente, y con ello una muestra de los cambios que se comienzan a generar desde los nuevos docentes.

Ahora bien, este es el tercer prólogo que realizo, pero éste posee un sabor especial, convencido que actualmente es relevante hacer resonar la voz de las personas que intervienen en los diversos ámbitos institucionales, sean o no universitarios, lo que se constituye en “medio válido para construir conocimiento”, sobre la temática central que nos converge, entrelazando la teoría con las experiencias, en los ejes educativos, políticos, sociales y todas las situaciones que transversalizan a éstos.

Se trata de saberes que no hacen referencia a un conocimiento particular sino a la obligación de estar actualizado, atento, listo para lidiar con lo inesperado y hacer de esto un oficio que permita, cada vez en mayor medida, una sociedad más inclusiva. Con el claro objeto de mejorar la calidad de vida, garantizando la formación, educación y transformación de las personas.

En suma, este libro, ayudará a contribuir al desarrollo del sentido crítico frente a los múltiples aspectos que presenta una sociedad plural y democrática. Con el convencimiento que no será la última publicación y resaltando que, desde hace pocos años, podemos estar plasmando las producciones en forma electrónica para tener acceso con mayor facilidad, como contribución al fortalecimiento de una masa crítica. En este sentido, es importante mencionar el libro del congreso anterior, como antecedente del trabajo de socialización de las ideas. Invitamos a los lectores a que accedan al mismo ingresando en la siguiente página:

<https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-174-6.pdf>

Bienvenidos a esta prueba que se nos ha impuesto y que hemos tomado con gusto, tengan la seguridad que verán cosas interesantes al acompañarnos en la lectura de este ejemplar.

Sepan que, con la suma de muchas voluntades, que quizás no aparezcan en la portada, lo hemos hecho con mucho esfuerzo, honestidad y dedicación, lo cual genera una gran satisfacción... y un alto grado de ansiedad por compartirlo...

Esp. Claudio Aruza

Director del Departamento de Educación Física

Marzo de 2018



## **PALABRAS CON SABOR**

## **Educación Física en la encrucijada de la formación académica**

**Profesor Sergio Eduardo Centurión**

Para comenzar, deseo expresar mi más sincera gratitud a las Compiladoras, Esp. Marcela Siracusa y a la Dra. Ana Riccetti del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Humanas de nuestra querida Universidad Nacional de Río Cuarto, por invitarme a ser parte de esta publicación en la que se rescatan diversos aportes generados en el contexto del Congreso y Jornadas de Investigación llevadas a cabo en nuestra casa en abril de 2017.

Agradezco también la total libertad que me otorgaron a la hora de decidir acerca de lo que considerara oportuno o necesario explayarme; aunque hubiese preferido su orientación con algunas sugerencias que me pusiesen a resguardo de velados, pero reales, vicios tautológicos. Y si bien la tarea de satisfacer y honrar la invitación me obligó a demorar el cierre de las maletas, dicho esto en sentido literal, puesto que, en ocasión del evento de marras, la generosidad de los colegas, directivos y alumnado me tributó una cariñosa, respetuosa y sentida despedida, para acogerme a los beneficios de la jubilación, que la artrosis de nuestras instituciones se ha encargado de demorar hasta estos días y quién sabe hasta cuándo. No me quejo, pero no puedo evitar la sensación contradictoria que me producen los deseos de jubilarme, por un lado, y la satisfacción que experimento diariamente al contactarme con los colegas del equipo y con los alumnos del Profesorado y Licenciatura, por el otro.

A la hora de escribir, dos temas de actualidad me tironearon un poco, uno de ellos de suma importancia académica y política como es el centenario de la Reforma de 1918, en la cual desde hace tiempo trato de descubrir vestigios intersticiales de la Educación Física y de la cultura del cuerpo que, si bien lo he planteado en círculos restringidos, no he logrado darle consistencia teórica y conceptual, como es de suponer merece el tema, sobre todo a la hora de ponerlo en el papel. El otro no tan significativo para la vida académica en su totalidad, pero sí para la Educación Física en particular, pienso, por la centralidad que tiene la representación del cuerpo en el ejercicio profesional de nuestra práctica, a la hora de tomar conocimiento de denuncias de abuso y maltrato que han venido tomando estado público desde hace tiempo, lamentablemente con mayor frecuencia y cada vez más aberrantes en ámbitos donde nuestro protagonismo

laboral es totalmente pertinente, como lo son la escuela, el club y el gimnasio. Todo ello relacionado con aquella frase del Poeta romano Décimo Junio Juvenal: '*Orandum est ut sit mens sana in corpore sano*' (*Debemos orar por una mente sana en un cuerpo sano*), que devino en aforismo a finales del siglo XIX y principios del XX con el surgimiento de los JJOO modernos, popularizado y secularizado en gran medida por el entusiasmo del barón Pierre de Coubertin en su lucha por difundir las ventajas del ejercicio físico: *mens sana in corpore sano*. Siempre me hizo ruido el estatus de "sentencia" con que es frecuentemente referenciada en discursos de dirigentes educativos, deportivos y funcionarios políticos, a la hora de proponer *soluciones definitivas* a las adicciones, a la delincuencia juvenil, a la falta de responsabilidad, la vagancia y a cualquier tipo de desvío que ponga en riesgo el *orden público*, que lamentablemente preocupa más que la paz social. Adolescentes abusados en albergues deportivos de clubes reconocidos mundialmente; aspirantes a policías exigidos físicamente hasta desfallecer, y en algunos casos hasta morir en sesiones de actividad física comandadas por superiores irresponsables; el uso de sustancias que prometen mejores rendimientos deportivos o imagen estética por citar sólo algunos, sin pensar que puedan ser los más importantes, son ejemplos de que las bondades atribuidas a aquella frase poco se compadecen con las complejidades que la realidad de hoy nos impone. Desestimé ambos temas, el de la Reforma y el de Juvenal, porque en ambos casos, a medida que imaginaba una estructura de desarrollo, lejos de ir aproximándome a un desenlace se me abrían más interrogantes a los que no iba a poder darles respuestas en el tiempo comprometido para la presentación de este escrito.

Dicho esto, que me pareció importante mencionarlo por el potencial movilizador que puedan tener en las inquietudes de los colegas y estudiantes con afinidades temáticas, con quienes podríamos estar pensando en darles forma de escritura académica en ocasión de jornadas, seminarios o congresos y para justificar mi retraso; paso entonces a referirme al asunto que me ha parecido pertinente para esta ocasión, sin llegar a comprometerme con no caer en una apelación permanente a solapadas o explícitas auto-referencias. Me pareció oportuno, entonces, en virtud de las libertades concedidas, aprovechar la ocasión para poner en consideración la trayectoria de esta organización comprometida con la formación de colegas que desde el año 1970 acontece en la ciudad de Río Cuarto sin solución de continuidad<sup>1</sup>. La mera referencia

---

<sup>1</sup> El Profesorado de Educación Física, abrió sus puertas a la primera promoción en 1970 en la institución terciaria no universitaria Instituto Superior de Ciencias, en la esquina sud-oeste de General Paz y Bolívar en el centro de la ciudad. Los primeros profesores se recibieron en 1972 puesto que por ese entonces la carrera duraba tres años.

al calendario nos indica que el Profesorado de Educación Física en nuestro medio está próximo a cumplir medio siglo; que quizás en términos institucionales no representen tantos como ese mismo período de tiempo gravita en la existencia de las personas. Fui el único egresado varón de la segunda promoción en una cohorte que totalizaba ocho en el año 73. La endeble democracia de entonces posibilitó la asimilación de aquella Institución a la UNRC a partir de 1974, la que no aconteció de manera aceptada ni tranquila, sino que estuvo precedida por un sinnúmero de actividades, reuniones, asambleas y manifestaciones, toma del establecimiento, etcétera; donde por primera vez (ya finalizando mis estudios terciarios), me vi involucrado como estudiante en todos esos avatares, que no obstante avanzado, eran nuevos para mí. Toda esa movida, como se dice ahora, derivó con la Educación Física de esta parte del interior en un nuevo escenario; al que sólo pertenecían desde los años cincuenta los profesados de Tucumán y La Plata: la Universidad.

No es mi interés en esta oportunidad hacer una cronología precisa del curso de nuestra carrera en el nivel superior, pero sí, destacar algunos hitos que poco a poco nos fueron sumergiendo en la cultura académica. Mi experiencia como estudiante había sido siempre en el nivel que por entonces conocíamos como *terciario no universitario*, los dos primeros años en el IPEF de Córdoba y por causas relacionadas con el cumplimiento del servicio militar obligatorio recalé en Río Cuarto sólo con la intención de cursar y aprobar el tercero para inmediatamente regresar al norte de la provincia, donde viví hasta los dieciocho años, a ejercer la docencia. Es de suponer que, con esa trayectoria, mis conocimientos acerca de la vida universitaria y su dinámica eran prácticamente nulos; situación que pude corroborar a partir de la generosidad del director del profesorado de aquel entonces<sup>2</sup>, quien me invitó a integrar la lista de docentes que se presentaría a la UNRC y que serían los responsables del dictado de las materias a la hora de ofrecer la carrera a los cursantes y aspirantes a Educación Física.

Ese nuevo escenario, aceptado por algunos y resistido por otros<sup>3</sup>, nos obligó a convivir, con mayor o menor proximidad según correspondiere, con otras carreras, estamentos, servicios, autoridades, lugares de trabajo y un sinnúmero de situaciones que con ribetes difusos en algunos casos se nos fueron presentando en nuestro día a día. En la mayoría de las dependencias preexistentes en la UNRC, ya sean

---

<sup>2</sup> A la sazón se desempeñaba como Director del Profesorado de Educación Física el profesor Edmundo Derlis Amaya, quien había sido el gestor para crear la carrera ante la Dirección Nacional de Educación Física. Organismo rector de la actividad tanto en la práctica como en la formación en todo el territorio nacional y que fuera disuelto en 1993.

<sup>3</sup> Con mayor detalle lo he planteado este tema en el Libro Educación Física y Universidad publicado por la Editorial de la Fundación de la UNRC en 1998.

académicas o de servicios, muchos no perdían la oportunidad de hacerte sentir un extraño o ciudadano de segunda, incluso en áreas afines como la Dirección de Educación Física Deportes y Recreación. Quizás esas actitudes estaban legitimadas también, porque todas las nuevas carreras incorporadas fuimos a parar a una unidad académica creada *ad hoc*: el Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media que lejos de asimilarnos a la Universidad, nos estigmatizaba. El golpe del setenta y seis, más allá de su crueldad incomprensible e imperdonable, también aportó lo suyo, pues puso de manifiesto el apego de muchos representantes de nuestra Educación Física a ciertas tradiciones evidenciadas en el uso de uniforme, rituales de aceptación como el *bautismo*, participación en desfiles cívico militares, etcétera; cosas que para nosotros resultaban familiares y que a los profanos servía para identificarnos con los “milicos”, herencia muy difícil de rechazar; mucho menos en esos tiempos al reflejarnos en la presentación del Mundial de Fútbol de 1978, donde el componente gimnástico castrense desplazó por completo a la creatividad artística, como podemos apreciar si lo comparamos con ceremonias equivalentes llevadas a cabo en otros países, sobre todo en los europeos. No obstante, eso a la gran mayoría de nuestro colectivo no llegaba a irritarlo, ni siquiera entraba en contradicciones, porque estaba *naturalizada* esa impronta en el microclima de nuestra herencia cultural compartida y en la representación que la mayoría de los universitarios tenía (¿tenía?) de nosotros. Pese a ello y en ese contexto histórico e institucional, hubo tres hechos que, según mi parecer, nos aproximaron concretamente, en lo administrativo y curricular, a los patrones organizativos propios de la vida académica. En 1980, nos incorporamos como un Departamento más a la Facultad de Ciencias Humanas; la carrera pasó de una duración de tres años para obtener el título de profesor, a cuatro y, por primera vez, se organizó para Educación Física un curso de “posgrado”, de 240 horas didácticas con el propósito de capacitar a la planta docente para el dictado del nuevo plan de estudios<sup>4</sup>, en nuestra propia Universidad. En este caso fueron cuatro módulos de sesenta horas didácticas cada uno, de estricto perfil técnico deportivo, dictados por profesionales de reconocida trayectoria en su especialidad; que analizado el evento desde una perspectiva *stricto sensu*, respecto de la configuración de una propuesta de posgrado como hoy las conocemos, se podrían formular algunas objeciones; pero en la coyuntura dio respuesta a las necesidades del momento.

El advenimiento de la democracia a fines del '83 trajo consigo el compromiso de normalización de todas las UUNN, que lo más evidente se reflejaba en la

---

<sup>4</sup> El entonces Director de Departamento, profesor Santos Clever Pérez, en algunas reuniones, hacía referencia a la necesidad de capacitación permanente si pretendíamos alcanzar el nivel de licenciatura, horizonte deseado y compartido, pero que por aquellos tiempos nos parecía muy lejano, cuando no, inalcanzable.

conformación de todos sus órganos de gobierno y en la necesaria implementación de los concursos abiertos para integrar los diferentes cuadros docentes. A la UNRC le tocaban las *generales de la ley*, a lo que debía agregársele que por ser nueva, al momento del golpe del '76, su estructura general aún no estaba consolidada. Mucho menos Educación Física que desde el ingreso, con imperceptibles modificaciones, funcionaba tal cual lo hacía en su trayecto extra-universitario. Para nosotros, uno de los hechos más relevantes lo constituyó la posibilidad de elegir a nuestras propias autoridades, que aunque parezca hoy una perogrullada, no lo es, puesto que en la etapa precedente los directivos eran designados por la superioridad ministerial y no electos por sus propios pares, representantes estudiantiles y graduados, como lo establece hasta el día de hoy la democracia universitaria. La consolidación de ese proceso nos fue convocando paulatinamente a ser protagonistas activos en las diferentes instancias de gobierno: dirección departamental, consejo departamental, consejo directivo, consejo superior, asamblea universitaria, gabinete decanal y gabinete rectoral. El impacto en lo estrictamente académico, tampoco fue menor; fuimos pasando del dictado de la hora cátedra de cuarenta minutos como en el secundario y el terciario, a la hora reloj como corresponde a las clases en el nivel universitario<sup>5</sup>; del profesor con horas por materia, a los cargos con dedicación y categorías docentes; todo esto de la mano de un nuevo plan de estudios que posibilitaba la convocatoria a concursos públicos y abiertos, aunque tardíamente respecto de las otras carreras de la Facultad y de la Universidad, también nos llegaron a fines de los '90. Contemporáneamente el Consejo Superior aprobó la Licenciatura Extraordinaria en Educación Física, que tuvo como objetivo primordial licenciar a toda nuestra planta docente y por el carácter público de la Universidad darle las mismas posibilidades a numerosos docentes del interior del país que no habían tenido nunca esa oportunidad<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Es importante aclarar que aquellas materias que en el Plan de Estudios del Profesorado de entonces, figuraban con dos horas, no eran en realidad 120 minutos, sino 80. Situación análoga a la que ocurre con Educación Física en el nivel medio donde en la práctica se dan dos horas reloj (120 minutos) que curricularmente corresponden a tres horas cátedra (120 minutos). A mi juicio, este dato no es menor, porque si a manera de ejemplo tomamos una materia como Sociología que en aquel plan estaba en el cuarto año con dos horas semanales y un régimen anual, podemos ver que en 32 semanas se dictaban 64 horas de clases que en total sumaban 2560 minutos lo que equivale a unas 42 horas de clase de 60 minutos. Si ese mismo ejemplo lo hacemos linealmente con horas de 60 minutos, serían 3840 minutos, 64 horas de clase, o sea: 22 horas más de clase que con el régimen anterior. El cambio al régimen universitario, no sólo influyó en lo cuantitativo, impactó significativamente en lo cualitativo.

<sup>6</sup> La Licenciatura representó la concreción de un anhelo compartido entrañablemente por la gran mayoría de nuestro colectivo y pudo materializarse en parte, gracias a la perseverancia e iniciativa de los colegas Carlos Valentinuzzi y Guillermo Huck, quienes ávidos de conocimientos fueron, por propia voluntad y autofinanciamiento, a buscar ese grado a la Universidad de Temuco en Chile y a la Universidad Nacional de Catamarca, respectivamente.



De las actividades académicas reconocidas tradicionalmente como tales, la única que se ejercía formalmente por Educación Física, era la docencia. La investigación y la extensión, desde la perspectiva de la formalidad, fueron creciendo de a poco, pues tanto en un caso como en el otro, tenían su representación por iniciativas particulares, pero no por programas institucionalizados. En el caso de la investigación podemos considerar un hito las primeras Jornadas que organizamos en la primera mitad de la década de los noventa cuya última edición la presentamos en Abril del año pasado. Otro evento de singular significado en el proceso de formación de investigadores del Departamento fue el curso dictado por el Dr. Juan Samaja y que fuera coordinado por el Lic. Carlos Valentinuzzi. Hoy el Departamento cuenta con docentes de Educación Física categorizados por el Programa de Incentivos distribuidos en diferentes programas, habiendo alcanzado algunas categorías 2 (como es el caso de la Dra. Ivana Rivero) y el resto repartido entre 3, 4 y 5; los niveles 2 y 3, a partir de ahora nos permiten asumir autónomamente programas y proyectos de índole disciplinar con representación genuina a nivel de dirección. Esto es oportuno recalcarlo, porque hasta el año pasado debíamos solicitarle (a investigadores de otros departamentos y de otras facultades) a quienes poseyeran categorías 1, 2 o 3 que nos dirigieran proyectos o nos incorporaran a los suyos para poder seguir progresando en la carrera de investigador. La extensión siempre estuvo presente en las tareas del Departamento, desde los inicios mismos de la carrera en Río Cuarto; asistiendo y colaborando con diversas instituciones y organizaciones: escuelas, clubes, asociaciones, federaciones, comunas, municipios, en jurisdicciones locales, provinciales y nacionales. Un ejemplo paradigmático de ello lo podemos encontrar en el apoyo a los torneos intercolegiales oficiales en todas sus instancias, de la misma forma que para las olimpiadas universitarias. Todas estas actividades aceptadas y entendidas como de "extensión", no estaban reconocidas como tales desde la perspectiva de la formalidad; es decir teníamos práctica de extensión pero no podíamos acreditarlas o certificarlas con esa entidad aunque figuraran en los programas de la materia como requisito para su regularidad o instancia de evaluación, es decir tenía valor interno para la asignatura o para cumplir con compromisos departamentales, pero no la certificación de los organismos de extensión tanto de la Facultad como de la Universidad. En los *Cuadernos de campo, Experiencias de Extensión Universitaria Período 2006/2007*;

---

También se solicitó el auxilio de otros Departamentos de la Facultad cuyos profesionales ya contaban con ese título: Educación, Filosofía e Historia a los que se sumaron docentes de la Universidad del Comahue, Rosario y de Brasil la Universidad Federal de Santa María y la Universidad de Ijuí. Fue la coronación de numerosos intentos que al proponerlos en las distintas instancias académicas quedaban sin efecto ante la pregunta ¿Quiénes serán los responsables del dictado de las asignaturas? Que al no tener ningún licenciado en Educación Física en la Universidad ni fuera de ella, volvíamos el trámite a fojas cero.

publicados por la UNRC en Marzo de 2008, figuran tres experiencias de extensión generadas, dirigidas y ejecutadas por docentes y estudiantes del Departamento de Educación Física, encuadrados dentro de las formalidades del caso: *Proponer jugar en escuelas urbano marginales*, bajo la dirección de las profesoras Viviana Gilleta e Ivana Rivero; *El Club escolar. La articulación de diferentes autores y saberes desde la Educación Física para la intervención educativa en situaciones de riesgo*, dirigido por la profesora Analía Di Capua y el profesor Guillermo Ossana y el proyecto *Por una igualdad de oportunidades: quiero jugar con la expresión*, dirigido por la profesora Silvina Oste.

Entre otros logros académicos, los alcanzados en el cuarto nivel desde finales de los `80 hasta la actualidad nos permiten observar una planta docente titulada en los tres niveles: especialización, maestría y doctorado, encontrándose otro buen porcentaje en proceso de posgraduación. Por ese entonces nuestra Universidad había firmado convenio de cooperación mutua con la Universidad Federal de Santa María, de Río Grande del Sur, Brasil muy avanzada en diversos estudios de cuarto nivel (Especialización, *lato sensu*; Maestría y Doctorado, *stricto sensu*); de nuestra Facultad fuimos seis los que aceptamos el desafío de posgraduarnos (dos de Historia, dos de Ciencias de la Comunicación, una profesora del Departamento de Lenguas y yo de Educación Física). Ingresé en abril de 1988 al Centro de Educación Física y Deportes (Centro equivale a Facultad) de la UFSM y en junio de 1990 presenté la monografía que me permitió obtener el título de Especializado en Investigación Curricular en Educación Física y en 1996 defendí la disertación de Maestría. La UNRC me dio licencia con goce de haberes mientras estuve radicado en Santa María (1988 y 1989). Por ese entonces, el posgrado en Educación Física de la UFSM estaba calificado como el mejor posgrado de todo Brasil (no sólo en Educación Física), reconocimiento que se objetivaba en la titulación de sus docentes, productos de investigaciones, convenios internacionales, categorización de sus investigadores, calidad de sus instalaciones, equipamiento (Laboratorio de Biomecánica, de Fisiología del Deporte, de Aprendizaje Motor), presupuesto asignado y demanda (la selección es, o era, muy rigurosa, no entraban todos los que se inscribían, cuando me presenté a la selección para la Maestría había ciento veinte postulantes para diez vacantes). Fue una experiencia riquísima ya que los brasileros tienen institucionalizado el posgrado desde la década de los `70. Cuando emprendía mi regreso en el año 90, en Santa María, era inminente la apertura del Doctorado en Educación Física; estábamos muy lejos y creo que no hemos achicado la distancia. En este mismo orden de cosas y salvando las distancias con los vecinos, podemos considerar un avance las dos experiencias de diplomatura en Juego (Diplomatura Superior en Juego y Educación Física y

Diplomatura Superior en Juego y Prácticas Corporales II) ofrecidas por nuestro Departamento a propuesta del equipo responsable del dictado de las asignaturas Conocimiento y Juego para el segundo año del Profesorado en Educación Física y Juego para el Profesorado de Nivel Inicial<sup>7</sup>. Esta propuesta de cuarto nivel, *lato sensu* si se quiere, facilitó la intervención de nuestros docentes como responsables del dictado de los diferentes módulos en calidad de colaboradores de los docentes visitantes o de los que ya acreditábamos experiencias en el dictado de cursos de posgrado, en nuestra pretensión de formar una masa crítica propia que en un futuro nos permita una relativa independencia de otros centros académicos, a la hora de elaborar propuestas con pretensiones autónomas de cuarto nivel con horizonte en maestría y doctorado. En este nivel precisamente, son tres los colegas de Educación Física que acreditan el posgrado de Doctor<sup>8</sup>, mérito que consiguieron antes de los treinta y ocho años, edad en la que yo recién descubría que existían posgrados en Educación Física. Creo no arriesgar demasiado si digo que todos o casi todos los logros académicos alcanzados por los colegas en el posgrado, se han concretado merced a la iniciativa propia y al autofinanciamiento, es decir distrayendo de sus ingresos los recursos económicos necesarios para costearse los diferentes estudios, porque los posgrados no son gratis. En el año 2015, asistimos por primera vez a la concreción de la posibilidad de que una docente de Educación Física del Departamento fuera aceptada como becaria por el CONICET para iniciar su postdoctorado, la Doctora Ana Riccetti hacía punta frente al inusual (para nosotros) desafío, situación que se repite este año, con otra colega, la Dra. Ivana Rivero, quien a partir de este abril es becaria también de ese mismo organismo.

Otro desafío insoslayable fue y sigue siendo la producción de documentos escritos con destino a la presentación en Jornadas, Seminarios, Paneles, Congresos, etcétera; publicaciones cuya autoría asumida por docentes del Departamento y en algunos casos estudiantes, forman parte de capítulos de libros y de libros también que se pueden rastrear desde principios de los `90; tanto en soporte digital como en papel, nacionales e internacionales. Si bien esto no debe sorprendernos, forma parte de un crecimiento y desarrollo experimentado por toda la Educación Física argentina, que

---

<sup>7</sup> Ambas propuestas elaboradas por el equipo de cátedra estuvieron bajo la coordinación de la Dra. Ivana Rivero y de la dirección del Magter. Sergio Centurión; con la colaboración de las Licenciadas Verónica Picco y Viviana Gilleta. Para el dictado de los diferentes módulos se contó con el concurso de docentes de otras universidades del país de reconocida trayectoria en el estudio e investigación del juego. Particularmente destaco la participación de nuestros colegas Marcelo Ducart, Gustavo Kunzevich, Manuel Barcelona, María Laura de la Barrera, Guillermo Ossana, Silvina Oste y Ana Riccetti, quienes además de acreditar méritos en su formación se comprometieron con la propuesta.

<sup>8</sup> Arriesgando un orden creo que se sucedió así: Dr. Manuel Barcelona; Dra. Ivana Rivero y Dra. Ana Riccetti.

hasta bien entrados los `70 abrevaba en fuentes extranjeras, alemana sobre todo Omo Gruppe<sup>9</sup>, Anemarie Seybold Brunnhuber, Maja Carlquist y Tora Amylong; entre muchos otros, que sin más adecuación que el idioma se transformaban en nuestras obligadas fuentes de consulta. Escaseaban los autores argentinos, se podía encontrar algo de Romero Brest como precursor de la Educación Física Argentina, Carlos Dallo y Mario López. Seguramente que en Buenos Aires y en La Plata el acceso a una bibliografía más variada pudo ser más factible. Desde aquellos tiempos a esta parte, la producción bibliográfica nacional se ha ido nutriendo de los aportes de sus propios agentes ya sea con autorías individuales o a través de colectivos de autores y en ambos casos hemos estado presentes con nuestras propias contribuciones locales. A mí me tocó vivir toda una época de estudiante y buena parte de la de profesor, en que los autores de los libros estaban muy lejos, eran celebridades desconocidas y si los llegábamos a conocer en algún congreso, su aparición era como la de los grandes recitales de hoy: estaban presentes, pero no se los podía tocar. Hoy los eventos académicos no sólo nos aproximan a los autores, que también pueden bancarse un recital con auditorios repletos, pero luego bajan del escenario, comparten, se integran, dictan cursos cara a cara, participan en nuestra universidad de comisiones evaluadoras, tribunales de concursos, dirigen programas y proyectos y nos invitan a hacer lo propio cuando sus universidades nos convoquen, pero por sobre todas las cosas esta nueva realidad nos aproxima no sólo a ellos, conjuntamente nos aproximamos al conocimiento y para los alumnos, también para muchos de nosotros, el conocimiento deja de ser una entelequia, una abstracción para pasar a ser una construcción colectiva contextualizada materializada en la universidad pública.

Si bien esto puede parecer un informe de gestión, no lo podría haber escrito de otra manera. Pues me interesaba destacar algunos logros en los umbrales del medio siglo de Formación en Educación Física en Río Cuarto, más que datos estadísticos. Es lo que nos tocó, puesto que en los orígenes no podíamos fugarnos de la matriz unificadora ¿*homogeneizadora*? que nos asimilaba al modelo de formación imperante en ese momento representado a nivel nacional por los INEF y hegemonizado en la provincia de Córdoba por el IPEF. Por aquel entonces todas las normativas *bajaban* en cascada desde la Dirección Nacional de Educación Física Deportes y Recreación, subsector de Formación Docente y Técnica para todas las instituciones no

---

<sup>9</sup> Homo Gruppe, nació el 4 de noviembre de 1930 en Warsingsfehn, es un científico del deporte considerado el decano de las ciencias del deporte en Alemania. Anemarie como investigadora asociada en la Universidad del Deporte de Colonia, realizó, entre otras cosas, una tarea docente sobre el tema Metodología de Schulting. En 1957 aceptó un llamado de la Facultad de Educación de la Universidad de Erlangen. Maja Carlquis y Tora Amylong, por su parte, entraron al país por sus aportes al ritmo en la gimnasia infantil.

universitarias reconocidas por el Ministerio de Educación de la Nación o del Ministerio de Córdoba. Estábamos inmersos en una cultura del cuerpo, del movimiento y de la formación amalgamada desde principios del siglo XX que no solamente atravesaba a Educación Física; esa cultura heredada le asistía también a docentes de otras disciplinas y aún sobrevive, como bien lo refiere María Cristina Davini en su trabajo *La Formación Docente en Cuestión*, donde nos recuerda con toda claridad que el proyecto educativo del cual eran motor fundamental los docentes, se centró principalmente en la formación del ciudadano orientado mucho más al disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales, que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento. Estos criterios estaban totalmente vigentes a principios de los '70 para los cuales el golpe del '76 sirvió de catalizador. No fue tarea fácil zafar de ese corsé, y no trato de imputar responsabilidades a docentes y directivos de aquel entonces portadores de aquella cultura a la que hace referencia Davini, en la universidad se hizo evidente esa característica, que aunque muchos lo nieguen, también le asistían en mayor o menor medida a otras carreras.

En ese campo de tensiones comenzamos a percibir con nitidez las diferencias, tal vez sería mejor decir *comencé*, ya que por aquellos tiempos yo era el más joven de la planta docente, había sido alumno de la mayoría de aquellos profesores con los cuales a partir de ese momento sería colega. Los *profes* más *viejos* defendían a ultranza las clases presenciales, la asistencia, el uso del uniforme (buzo azul y zapatillas negras), pelo corto los varones y cabello recogido las mujeres, el trato de Ud. entre profesores y alumnos, por citar las cosas más visibles. Que los estudiantes puedan rendir materias en condición de libres fue una de los derechos más resistidos por el colectivo de profesores, quienes defendían la clase presencial a brazo partido (digo *defendían*, porque yo siendo docente navegaba en un mar de dudas, posición atribuirle creo, a la diferencia de edad con el resto, los que me aventajaban por diez años como mínimo). Esa resistencia tenía su arraigo en la experiencia vivida por la mayoría de los profesores y profesoras de Educación Física que acudíamos a estudiar en los centros urbanos donde estaban los INEF (IPEF en mi caso) los que contaban con internados, tanto para varones como para mujeres, desde los que diaria y rigurosamente se asistía a clase todos los días exceptuando sábados y domingos; no era una posición necia, tenía una historia empírica que la justificaba, amén de una particular concepción de la enseñanza y el aprendizaje, eran clases con cuerpo presente. Para los docentes, por su parte, quizás la pauta distintiva diferencial respecto de la formación tradicional, estuvo planteada por la investigación, que en un principio se nos presentaba con bordes difusos y que si bien en nuestra facultad había investigadores, la investigación

estaba mucho más que ahora referenciada en las exactas, físicas y naturales. Si bien aquí he destacado dos elementos representativos de la cultura universitaria que conmovieron nuestras costumbres, subyacen muchísimos más, en el decurso de la Educación Física en la Universidad, que le van asignando su impronta. Una paulatina *metamorfosis* experimentada desde la idea de dependencia hasta la conciencia de pertenencia, que inevitablemente nos compromete con el futuro.

Con este escrito, quise simplemente hacer referencias a lo que fuimos y tuvimos, sin la vanidosa pretensión de pensar que eso es lo más importante y que no he olvidado nada, pero es lógico que en la antesala de mi *aposentamiento* (soy el último representante de aquel conjunto de profesores de Educación Física que comenzó a dictar clases en la UNRC a partir de 1995), sea consciente de que cuento con más pasado que futuro, tanto en lo personal como en lo institucional, que he sido testigo y colaborador de más de 40 promociones de graduados y que si hoy tuviera que comenzar de nuevo desde este mismo lugar, invitaría a este hermoso colectivo a pensar en el país deseable y el país posible para los próximos veinte años y comprometer a nuestra Educación Física, en el contexto de la Universidad Pública, para la construcción de ese futuro. Los docentes que vinimos del Instituto Superior de Ciencias fuimos universitarios por adopción, los docentes que hoy quedan en el Departamento son *nativos universitarios*, seguramente más familiarizados con las herramientas universitarias, con el uso y bondades de las mismas a la hora de situarse en los escenarios del futuro.

Río Cuarto. Abril de 2018

## MIRAR ATRÁS ES BUENO

**Víctor Pavía**

*“Mirar atrás es bueno,  
cuando han quedado campos florecidos,  
que iluminan con colorido nuevo las pupilas...”*

Guillermo “Quito” Mariani

Asistir al Congreso de Educación Física del Centro del País es una deliciosa oportunidad de acercarme al terruño, además, en esta universidad me siento como en mi propia casa. Si bien mi anclaje laboral está en la UNCo., donde trabajé por más de treinta años, y más recientemente con la Uflo. sub-sede Comahue, donde lo hice por casi dos décadas (y a la que sigo vinculado como profesor Emérito) las universidades nacionales de Río Cuarto y La Plata tuvieron mucho que ver con mi desarrollo como docente e investigador. Espero que esta autorreferencia no sea entendida como un comentario vano, sino como un reconocimiento sincero a la universidad pública como espacio generador de oportunidades para el intercambio, la duda, el debate, en suma, para el aprendizaje y la relación con el conocimiento como acto colectivo.

Con la UNRC esa relación provechosa comenzó en 1994, con una sorpresiva invitación a inaugurar las I<sup>o</sup> Jornadas de Investigación en Educación Física (en su momento una iniciativa pretenciosa, cuya incidencia histórica merece ser estudiada), desde entonces el vínculo se ha fortalecido. El proceso incluye un costado personal que me gustaría hacer público: durante los primeros años, viajar a Río Cuarto significó, por un lado, profundizar la amistad con Sergio Centurión (cuya incidencia en la generación de este tipo de iniciativas será -supongo- más temprano que tarde también motivo de análisis) y con el grupo abocado al tema del juego, nuestro tema por antonomasia. Por otro lado, viajar a esta ciudad significó compartir el último tramo de vida de mis padres y el primero de mi hijo e hija como estudiantes de la UNC. Cumplir con las obligaciones en Río Cuarto para luego tomarme la LEB hasta Córdoba y el

Fono Bus a Río Ceballos, fue por un tiempo parte de un ritual secreto e íntimo, que acaso (me) sirva para bucear en las profundidades de lo subjetivo al momento de revisar un derrotero profesional.

El caso es que amparado en cierta constancia de trabajo (la UNRC tiene fama de meticulosa al momento de extender invitaciones) asistí no sólo a las I, sino a las II, III, IV (me perdí las quintas), las VI, VII y VIII; las tres últimas organizadas en paralelo con el I, II y III Congreso Nacional de Educación Física del Centro del País, respectivamente. En el entre tanto, la Facultad de Ciencias Humanas me dio la oportunidad de presentar dos libros, dictar un seminario para graduados y estudiantes avanzados, coordinar un grupo de estudio con los primeros profesores de educación Física del Departamento que cursaron una licenciatura (no eran más de tres o cuatro) y los últimos que se vieron obligados a viajar lejos, ya que pronto la UNRC crearía su propia Licenciatura Especial en Educación Física, con la repercusión y éxito conocidos, y en la que también puede enseñar y aprender, así como en la originalísima Diplomatura en Juego y Educación Física; llegar a Río Cuarto significó, además, integrar jurados y disfrutar de una enriquecedora pasantía en la cátedra Conocimiento y Juego. De más está decir que a esa altura, el viaje a Río Ceballos para visitar la casa (vacía) había perdido sentido y quienes estudiaban en la UNC habían vuelto a Neuquén con el título bajo el brazo y me habían hecho abuelo.

Pero volvamos a las Jornadas de Investigación en Educación Física de “Humanas”, que ese es el nombre con el que el afecto identifica a esta Facultad. Entre aquellas primeras, organizadas para darle aire a una insipiente discusión sobre *“qué y cómo investigar en educación física”* (todo un signo de época) y estas, las octavas, con las cerca de 50 exposiciones (entre ponencias, conferencias, resúmenes de tesis doctorales) compiladas en este libro, mucho se hizo; de algo de ese trajín fui testigo, mucho lo percibí a la distancia. Semejante producción no se consigue sin el esfuerzo y la constancia de quienes se levantan cada día con la decisión de seguir sembrando en el espacio comunal de la universidad pública, generador de oportunidades para el aprendizaje como acto colectivo. Sólo por eso siento que, de tanto en tanto, mirar atrás es bueno, sobre todo cuando -como dice el Quito- han quedado campos florecidos y uno, aunque viene de lejos, se siente como en su propia casa.

Neuquén. Marzo de 2018





## **RESÚMENES DE TESIS DOCTORALES**

## Presentación de resúmenes de tesis doctorales

Ivana Verónica Rivero

*El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física*

Ana Riccetti

*Dimensiones psicosociales del deporte. Motivación y aspectos sociodemográficos en contextos deportivos*

David Beer

*La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su reconfiguración en el contexto de la última dictadura militar*

Leonardo Gómez Smyth

*Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil*

Manuel Barcelona

*Representaciones sociales de periodistas argentinos y brasileros sobre Maradona y Romário*

**El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una  
investigación para la didáctica del jugar en educación física<sup>1</sup>**  
(Doctorado en Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de La Plata)

Dra. Ivana Verónica Rivero<sup>2</sup>

Esta tesis doctoral remite a una investigación cualitativa cuyo objetivo fue conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando juegos motores con otros desde la perspectiva de los jugadores, con la pretensión de avivar la discusión sobre la didáctica del juego y el jugar en el campo de la educación, y más específicamente en el de la educación física.

A los efectos del desarrollo de la investigación se recurre al estudio y análisis de casos constituidos por grupos de niños de 5 y 6 años de edad que participan de situaciones de juego motores con otros. Se accede a la trama de sentido que construyen los jugadores, analizando lo que dicen (y complementariamente lo que hacen) mientras juegan. Las situaciones de juego estudiadas se caracterizan por ser iniciadas por los niños, y por acontecer en tres contextos de intervención profesional del docente de educación física: escuela, club y colonia de vacaciones. Estos contextos se pueden ordenar en diferentes grados de formalidad de acuerdo a las exigencias que demandan en la elaboración, implementación y justificación de la propuesta docente. Para activar las discusiones sobre la didáctica del juego y el jugar se estudian también lo que dicen once docentes de educación física que durante 2010 trabajaron en los tres contextos intencionalmente seleccionados.

El posicionamiento teórico metodológico asumido en esta tesis se sostiene en el entramado construido por autores que muestran en sus escritos una alta

---

<sup>1</sup> Investigación realizada en el marco de una Beca Doctoral otorgada por CONICET bajo la dirección del Dr. Gustavo Ortiz y la Dra. Patricia Sarlé.

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP), Magíster en Educación y Universidad (UNRC), Especialista en Prácticas Redaccionales (UNRC), Licenciada y Profesora de Educación Física (UNRC), y Docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. ivrivero@yahoo.com.ar

sensibilidad para ponerse en situación de jugador y entonces pretender conocer el juego para describir su complejidad. Así las cosas, la decisión de estudiar las prácticas colectivas y el sentido contenido en el uso del lenguaje mientras se juega no ha surgido inspirada en una línea de investigación constituida y reconocida en el ámbito académico. Por el contrario, ha sido posible por la lectura de grandes autores reconocidos en este ámbito por sus aportes en el estudio del juego (Huizinga y Caillois), en el campo de la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Habermas, Searle), en la educación (Dewey, Larrosa), y al mismo tiempo, la lectura de experiencias, estudios, investigaciones que, aun cuando encierran la posibilidad de asentarse como un modo particular de ver y entender el juego desde el juego mismo, han permanecido en lo novedoso. Es el caso de los textos de Scheines, de Ambrosini y de Pavía.

A partir del análisis de las acciones de los jugadores, se identificaron *los procesos de montaje de la ludicidad a partir de la sorpresa y el desafío, y de sostenimiento de la diversión a través de la creación y transgresión de reglas de juego*. Teniendo en cuenta las entrevistas a los docentes de educación física se identificaron las estrategias que ellos mismos diseñan para resolver las tensiones que se generan entre la libertad que debe reinar para que los jugadores reconozcan estar jugando, y la pretensión educativa que justifique la intervención docente.

Las conclusiones de la investigación se resumen en: 1- Desde la perspectiva de los jugadores, *lo que define al juego motor con otros es lo lúdico*. 2- *Lo lúdico excede al juego. Es diversión, es realidad aparente, es acción colectiva*. 3- *Lo lúdico se da en una mixtura de cuerpo y lenguaje*. El cuerpo no alcanza para descubrir las intenciones, es el lenguaje el sello que marca la intención de empezar un juego. 4- *La generación del clima de juego (por sorpresa y desafío) y el manejo de la tensión (por transgresiones de las reglas) son las dos tareas a las que se abocan los jugadores para vivenciar lo lúdico*. 5- *Entre la dinámica de lo lúdico y las pretensiones educativas se generan tensiones*. Estas tensiones pueden ser resultas si el docente se propone enseñar a sus alumnos a divertirse jugando con otros. Esta postura implica reconocer la importancia educativa de entenderse con otros y concatenar las acciones para alcanzar un fin común. El valor educativo de lo lúdico radica en la experiencia de jugar. 6-

*En el campo de la Educación Física se podría justificar el enseñar a montar y sostener la ludicidad en juegos motores con otros a partir de la enseñanza de la recreación.*

El nacer inserto en una comunidad que constantemente asigna y reasigna sentido a las manifestaciones corporales, que conecta algunas prácticas corporales con expresiones verbales, las nombra, les da existencia, favorece a la persona el reconocimiento de decirse jugando (no haciendo otra cosa) cuando reconoce ciertos rasgos de familiaridad. Así, cobran fuerza las palabras de Wittgenstein 'Lo que hay que aceptar, lo dado –podríamos decir- son las formas de vida' (2004: 517), es decir, el aprender a convivir, a estar con otros, a entenderse con otros, emitiendo juicios y haciendo cosas que concuerdan con las expectativas de los otros. En otras palabras, ingresar y poder participar de lo que el autor llama 'juegos del lenguaje'.

La aprehensión de ciertas formas de vida permite a la persona reconocer una invitación a jugar aun cuando no se verbaliza, incluso cuando se dice lo contrario. Esto reivindica la necesidad de reemplazar la pregunta sobre lo que se conoce del juego (qué es el juego) por las condiciones de posibilidad de describir lingüísticamente esa experiencia (cómo nos damos a entender para describir esa vivencia).

Hacia el final, la tesis plantea las dificultades que surgen al posicionar el juego como tema para la academia, en el marco de la educación corporal.

**DIMENSIONES PSICOSOCIALES DEL DEPORTE**  
***Motivación y aspectos sociodemográficos en contextos deportivos***<sup>1</sup>

(Doctorado en Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires)

Dra. Ana Riccetti

En este trabajo se atiende al estudio de las prácticas deportivas desde su dimensión social e individual, reconociendo que se trata de prácticas contextualizadas; tratándose de un enfoque psicosocial. Por consiguiente, se indaga acerca del ambiente y de los sujetos involucrados en una comunidad de práctica específica, resultando necesario estudiar las interacciones entre las condiciones del entorno y las dimensiones individuales en la práctica. A esta perspectiva multidimensional y situada atendemos en la fundamentación y el desarrollo de los estudios realizados.

Se entiende que la motivación se encuentra fuertemente ligada al contexto de práctica. Por eso, la perspectiva adoptada se denomina situada -ligada al enfoque sociocultural del aprendizaje que tiene como representantes a Bruner y Vygotski- refiriéndose a los factores individuales y contextuales que se fundamentan en dos teorías y un modelo a los cuales adherimos: Teoría de la Autodeterminación, Teoría de las Metas de Logro y modelo TARGET.

El primer estudio posee una mirada macro social, con predominio de procedimientos estadísticos descriptivos que permiten caracterizar el grupo de estudio. Si bien los hallazgos fueron significativos, surgió la necesidad de plantear un segundo estudio con el propósito de profundizar acerca del vínculo entre el clima motivacional y el contexto de práctica a partir de una metodología mixta, sistémica e interpretativa -estudio de diseño- que contribuyó a comprobar un modelo teórico acerca de los factores externos de la motivación

---

<sup>1</sup> Investigación realizada en el marco de una beca de posgrado otorgada por CONICET (2009-2014). La tesis se encuentra publicada como libro electrónico en el siguiente enlace: <http://www.cuadernosartesanos.org/2017/cde07.pdf>

mediante una intervención específica en un ambiente real de práctica deportiva.

Los principales hallazgos muestran que el estudio de las dimensiones psicosociales en contextos deportivos requiere un tratamiento en profundidad en contextos reales y específicos de práctica para la adecuación de estrategias según las particularidades de los sujetos. En la misma línea, señalan la importancia de promover la planificación y programación de actividades deportivas que consideren el ambiente de entrenamiento desde una visión integral del entorno vincular de los participantes. Las características sociodemográficas aquí estudiadas reflejan un entorno familiar y amistades que estarían contribuyendo para que los adolescentes se comprometan en actividades deportivas extra escolares.

Como parte de los aportes de la tesis se pueden mencionar la posibilidad de aplicar en un contexto real procedimientos metodológicos mixtos. Primero, con un estudio transversal, estadístico descriptivo y, luego, con una intervención específica longitudinal para profundizar en cuestiones sobre motivación y la incidencia del entorno. En ese sentido es que proponemos indagar en contextos deportivos, para generar ambientes que propicien la motivación, sin perder de vista que se trata de prácticas socioculturales.



# **La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su reconfiguración en el contexto de la última dictadura militar**

(Doctorado en Ciencias Sociales- FLACSO)

Dr. David Beer

La presente tesis doctoral tiene como objetivo general conocer, describir, analizar y comprender la configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su reconfiguración en el contexto de la última Dictadura militar. Parte del desarrollo expuesto se orienta a analizar la perspectiva político institucional y educativa que prevaleció en la formación de docentes en la disciplina.

En primer lugar, reconociendo que la cultura, en tanto proceso activo y continuo, es una producción que a través del tiempo ha configurado los significados que dan forma a las instituciones, esta tesis doctoral se propone indagar la producción de la cultura del Instituto Nacional de Educación Física (INEF). Dicha cultura se encuentra por un lado representada en sus valores, en sus comportamientos y en las diferentes experiencias de alumnos y docentes; por otro lado la hallamos en las normas y en los reglamentos que regulaban la vida del Instituto, como así también en el clima institucional que imperaba, en los discursos que circulaban, en los contenidos pedagógicos que orientaban la práctica diaria, conjuntamente con la red de relaciones de poder institucional y los actores centrales que la componían.

En segundo lugar, en el presente estudio se infiere que en el INEF sus tradiciones institucionales, relaciones y prácticas pedagógicas convergieron desplegando dos continuidades. La primera se refiere a la perspectiva técnico-operativa que profundizó la deportivización del Instituto y de la Educación Física. La segunda, que permitió la articulación con las pedagogías autoritarias

a través de la continuidad de los miedos, las persecuciones, los silencios y los consensos al interior de la Institución.

Desde estos aspectos, y a los efectos de formular las preguntas que orientan la presente investigación, considero pertinente analizar cómo la Educación Física fue parcializada en un tipo de perspectiva cultural que promovía una imagen del cuerpo como un instrumento eficaz, medible y predecible, a través de la enseñanza de conceptos y procedimientos biomecánicos y fisiológicos que condujeron a la exacerbación de las técnicas y conductas físico deportivas. La tesis pretende realizar un aporte al desarrollo de los estudios sobre la cultura escolar en la Argentina, en particular, a aquellos referidos a la disciplina escolar de la Educación Física, desde un abordaje que integra perspectivas de los estudios de la historia reciente de la educación con la historia del cuerpo.

La estrategia metodológica asume una perspectiva cualitativa que centra su esfuerzo en la interpretación de un caso a partir del contraste de información relevada en archivos documentales y en entrevistas de Historia oral, en un contexto de des-archivación. En efecto, la recolección de datos incluye el rescate y el análisis de fuentes primarias, tales como documentos oficiales, circulares internas y programas de estudio, siendo el archivo más trabajado el del propio Instituto. De fundamental importancia resulta también el material recolectado en entrevistas realizadas a un conjunto de docentes y alumnos que transitaban por el Instituto en aquellos años

# **Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil<sup>1</sup>**

(Doctorado Actividad Física, Educación Física y Deporte - Universidad de Barcelona)

Dr. Leonardo Gómez Smyth

La presente investigación ha tenido como objetivo general comprender los procesos de construcción de las situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil.

Se ha llevado adelante un diseño metodológico sustentado en los supuestos epistemológicos de la metodología cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011; Ynoub, 2015), siendo una investigación de tipo aplicada, produciendo la información empírica en base a un trabajo de campo desarrollado en el contexto natural. El método ha sido un estudio de caso instrumental (Stake, 2013), en base a un diseño exploratorio – interpretativo, en el cual se ha desarrollado un proceso sistemático y longitudinal de observación de las clases de educación física, utilizando registros de notas de campo, video filmaciones y grabaciones de voz de los diálogos ocurridos entre el docente y los niños para recabar la información correspondiente, los cuales se unificaron en registros observacionales. La muestra ha sido de carácter no probabilística, deliberada e intencionada conformada por niños y niñas de entre cuatro y cinco años y de un docente especialista en Educación Física Infantil.

Hemos demostrado que la posición ideológica del docente respecto a tomar al juego y el jugar como eje temático de la Educación Física, conlleva consigo el despliegue de enunciados transparentes y un conjunto de intervenciones docentes específicas, desde donde los niños identificaban que en la clase de Educación Física puede jugarse.

La construcción de las situaciones lúdicas requiere de acciones conjuntas entre la participación guiada del docente y de niños percibidos y sentidos como jugadores atravesando fases de montaje y sostenimiento de lo lúdico en donde se exponen preferentemente ideas o reglas de carácter implícito y/o explícito

---

<sup>1</sup> La tesis se encuentra publicada en el siguiente enlace: [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/373191/LGS\\_TESIS.pdf?sequence=1](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/373191/LGS_TESIS.pdf?sequence=1)

como proposiciones para jugar. Por tanto, en las situaciones lúdicas, los jugadores montan y estructuran la forma de juego preparando todo lo necesario para jugar y sobre todo van configurando un sentido no competitivo en sus modos de jugar.

**Palabras claves:** Situaciones lúdicas – Intervenciones docentes – Modos de jugar – Guión de juego – Educación Física Infantil.

# **Representaciones sociales de periodistas argentinos y brasileros sobre Maradona y Romário**

(Doctorado en Educación Física - Universidad Gama Filho)

Dr. Manuel Barcelona

Esta tesis analizó las representaciones sociales de periodistas argentinos y brasileños sobre Maradona y Romário, en noticias publicadas después del partido homenaje del primero y después del milésimo gol del segundo. El corpus de análisis argentino se conformó por 12 noticias de diferentes diarios impresos, el brasileros, de 34 noticias.

La metodología fue comparativa y cualitativa. La técnica de análisis de contenido permitió articular “dimensiones” con “categorías” de análisis. Para la presentación de los resultados se utilizó el discurso del sujeto colectivo.

Como principales resultados, identificamos cinco dimensiones de consensos sobre ambos homenajeados: origen social, desempeño profesional, características personales, vínculo con los hinchas y trascendencia. Los disensos están asociados a hechos puntuales, en la carrera de cada uno de los atletas. El análisis de las representaciones sociales sobre Maradona permite asociarlo al gaucho argentino Martín Fierro. Y en cuanto a Romário, se puede vincular al mulato típico brasileros de Gilberto Freyre, que pasa del mocambo para el sobrado.

**Palabras clave:** representaciones sociales, consensos y disensos, prensa gráfica.

## **PONENCIAS**

## **Eje 1**

### ***De saberes y prácticas corporales convencionales y nuevos contextos laborales***

En este eje se presentan trabajos dedicados al estudio, análisis y/o reflexión de prácticas corporales convencionales y/ o emergentes (deporte, juego, gimnasia, vida en la naturaleza, danza, actividades acuáticas- skate, rollers, circo, murgas, corsos, carnaval, ritmos gimnásticos contemporáneos, etc), facilidades y complicaciones para los docentes que las enseñan, presencia/ausencia en políticas públicas. Asimismo, se incluyen trabajos sobre nuevas demandas sociales del profesional de Educación Física, y nuevos escenarios (agencias de turismo, peloteros, centros de rehabilitación y estética, complejos hoteleros y de cabañas, salidas a los cerros, entrenadores personales, entre otros).

#### **Ponencias**

Bongiovanni, Nelly Cristina; Soler, César Eduardo; Centurión, Sergio Eduardo; Picco, Verónica Cristina

*Características y expectativas laborales de la generación “y” en educación física*

Herrera, Alejandro; Bajuk, Jorge; Estrella, Cristina

*Práctica de actividad física saludable. Espacio curricular para todas las carreras de pregrado y grado de la UNCUYO*

Libaak, Silvia; Domínguez, Pamela; Savadin, Florencia

*Prácticas corporales de adolescentes y jóvenes fuera del ámbito escolar*

López, Eduardo; Goicoechea, María Victoria; Alder, Inés; Schneider, Máximo

*Acerca de las prácticas de andinismo de educación física*

López Camino, María Marcela

*Estrategias didácticas que diseña e implementa el profesor de Educación Física para la construcción de las nociones espaciales*





# CARACTERÍSTICAS Y EXPECTATIVAS LABORALES DE LA GENERACIÓN “Y” EN EDUCACIÓN FÍSICA

BONGIOVANNI, Nelly Cristina

SOLER, César Eduardo

CENTURIÓN, Sergio Eduardo

PICCO, Verónica Cristina

## RESUMEN

El presente trabajo de carácter bibliográfico, tiene como objetivo exponer cuáles son los rasgos distintivos que caracterizan al entorno laboral deseado, y los factores organizacionales, que motivan las preferencias en la elección laboral de las personas de la llamada "Generación Y" correspondiente a los nacidos en el período 1980-2000. Estos jóvenes manifiestan un singular apego a los teléfonos celulares como instrumento para todo uso, y el uso de las redes sociales e internet como medios de comunicación, información y socialización. Son prácticos, activos y creativos; valoran la familia, amistad, su tiempo, la libertad, la lealtad, transparencia, honestidad y justicia; son abiertos a la diversidad y se involucran con la comunidad. Entre las expectativas laborales, prefieren las organizaciones que ofrezcan trabajo significativo, desafiante, con autonomía, flexibilidad y remuneración acorde al esfuerzo; que sus habilidades con las TIC sean aprovechadas; que brinden calidad de vida y posibilidades de desarrollo profesional; que tengan RSE, y que les permitan el equilibrio entre el trabajo y la vida privada. Estas particularidades están presentes también en los agentes de la Educación Física, cuyo campo es escenario de las tensiones laborales propias de los tiempos que corren.

**Palabras claves:** *generación Y, jóvenes, características, preferencias, expectativa laboral.*

## INTRODUCCIÓN

Según la Real Academia Española, generación es "... 4.f. Conjunto de personas que tienen aproximadamente la misma edad. La generación de nuestros padres. 5.f. Conjunto de personas que habiendo nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales sociales semejantes, adoptan una actitud en cierto modo común en el ámbito del pensamiento o de la creación. La generación del 98. ...". Es decir que hay ciertos patrones culturales que son propios del grupo social y que son compartidos por los individuos nacidos en un cierto período histórico.

Según Kupperschmidt (2000: 66) en Golik M. (2013) "una generación se compone de personas que, por haber nacido en un mismo período de tiempo, comparten las mismas experiencias de vida y hechos históricos en etapas de desarrollo críticas".

Esas experiencias críticas (movimientos sociales, fluctuaciones y crisis económicas, cambios tecnológicos, conflictos sociales y políticos, guerras) vividas en las primeras etapas de socialización forman la personalidad, los valores y las expectativas comunes que caracterizan una generación. Características que son únicas y diferenciales de las generaciones anteriores y posteriores.

Desde el punto de vista de las organizaciones esto significa que una generación comparte valores culturales y una forma particular de percibir el mundo en el contexto social, económico y político, que influye en su modo de actuar y en el momento de elegir una organización para desempeñar su trabajo.

Si bien, como ocurre en todos los procesos sociales, no hay un límite perfectamente definido acerca del comienzo y finalización, hay consenso de que la denominada *generación Y* o *generación del milenio (millennials)*, está integrada por aquellas personas nacidas en el período 1980-2000. Muchas de estas personas se están insertando hoy en el mercado laboral, planteando a las organizaciones un nuevo desafío para el sector de RRHH, ya que estos jóvenes tienen una visión renovada acerca de lo que significa el trabajo en relación a las generaciones anteriores.

Los responsables del área de personal en las organizaciones, necesitan conocer respecto de los intereses y valores de cada generación de

trabajadores para mejorar las prácticas de gestión a su cargo. Caracterizarlas implica entonces conocer y entender sus razonamientos, intereses personales, ¿qué los motiva?, ¿qué competencias tienen?, ¿cuáles son sus estilos de vida y sus expectativas? (Golik 2013:68).

El período que se le atribuye a la generación Y, coincide con el gran desarrollo de las TIC (tecnologías de información y comunicación) que hubo en las últimas décadas, por lo que algunos medios llaman a los jóvenes de esta generación: *nativos digitales*. Las TIC han producido modificaciones tanto en el campo social, como en el político y el económico, cambiando los hábitos de la sociedad de manera significativa. La principal responsable de esos cambios es la conectividad, es decir la posibilidad de conectar diversos dispositivos electrónicos, transferir la información a alta velocidad y conocer lo que pasa con la realidad social, en cualquier punto del planeta y en pocos segundos.

Esta situación de contexto, confiere a la generación Y algunas características especiales: el uso de la telefonía celular e internet que actúan como mediadores tecnológicos, son los principales referentes de las TIC complejizando las relaciones entre lo humano y lo tecnológico. Estos mediadores tecnológicos tienen amplio grado de acogida entre los jóvenes como fuente de información y modos de comunicación, para ellos el empleo de la tecnología es parte de su vida diaria pues nacieron y se criaron con las TIC como parte del paisaje naturalizando su existencia. De aquí que para estos individuos, el uso de teléfonos móviles y las redes sociales sea rutinario, cosa que no ocurre en personas de generaciones anteriores.

También los acontecimientos sociales y políticos acaecidos en este período, han influido en la generación de una nueva cultura, que modifica los valores tradicionales de la generación de los padres, y lleva a defender el ambiente, la justicia y la diversidad. Incluso Instituciones como el matrimonio son puestas en tela de juicio por los jóvenes de la generación Y.

En lo laboral valoran y buscan optimizar el tiempo a efectos de hacer lo que les gusta, esta generación prefiere trabajar “y” disfrutar, entendiendo al trabajo como un medio para lograr bienestar y no como un fin en sí mismo. Conocer estas características, asumirlas como virtudes e integrarlas a la organización, es uno de los grandes desafíos que tienen los líderes de las organizaciones contemporáneas, que necesariamente deben comprender los talentos de la

Generación Y, a efectos de incorporarlos de manera positiva y así contribuir al mejoramiento de las organizaciones.

La suposición de que los empleados de la generación Y, forman un grupo con características propias en el ámbito laboral pues poseen una visión diferente de las generaciones anteriores acerca del lugar que ocupa el trabajo en la vida de las personas, y que el contacto con la tecnología desarrolló en éstos empleados capacidades diferentes que no siempre están aprovechadas por las organizaciones, plantea algunos interrogantes:

- a) ¿Qué características tienen los jóvenes de la Generación Y?
- b) ¿Cuáles son las condiciones laborales que un empleado de la Generación Y prefiere y elige?

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un relevamiento bibliográfico entre las investigaciones publicadas relacionadas con estas preguntas, con el fin de detectar cuáles son los rasgos distintivos que caracterizan a la generación Y, ya que tendrán influencia directa en las expectativas laborales y en los factores organizacionales del entorno laboral deseado por estos jóvenes. Los resultados pueden ser de interés para los líderes de organizaciones contemporáneas, para diseñar sus políticas de Recursos Humanos, brindando las condiciones de trabajo adecuadas a efectos de aprovechar al máximo, el potencial de capacidades de los empleados de la generación Y, contribuyendo a mejorar la productividad de la organización y la calidad de vida del personal.

### **CARACTERÍSTICAS DE LOS JÓVENES DE LA GENERACIÓN Y:**

Distintos autores (Nieto M. 2011 y González R. 2011) coinciden en afirmar que en el mercado laboral pueden distinguirse generaciones que conviven en diferentes proporciones:

Los *tradicionales* – la generación silenciosa: prácticamente ausentes del mercado laboral actual, nacidos hasta 1945.

Los *Baby Boomers* – nacidos en el “Boom” de la natalidad, después de la 2º guerra mundial entre 1946 y 1963, hoy cuentan entre 52 y 69 años (base 2015). Son optimistas e idealistas, con expectativas de progreso, hoy ocupan puestos gerenciales o se están empezando a retirar.

La *Generación X*: nacidos entre 1964 y 1979 hoy cuentan entre 36 y 51 años (base 2015). Algunos los califican de negativos – son escépticos, la vida familiar ha sufrido transformaciones, las madres están incorporadas al mercado laboral, viven en hogares con videos, microondas y con cambios tecnológicos acelerados incorporados a la vida cotidiana. Hoy están ingresando a puestos gerenciales.

La *Generación Y*: nacidos a partir de 1980 hoy son menores de 36 años (base 2015) y están insertándose en el mercado laboral.

Son los hijos de la generación *Baby Boomers*, también se los conoce como la *Generación del Milenio*, *Generación Google*, *Generación Net* *Generación Einstein* o *Nativos Digitales*.

La generación Y tiene algunas características propias, Mariana Nieto (2011) en el trabajo “Los valores de la generación Y – bases para un cambio de gestión”, enumera las siguientes:

*Desinstitucionalización*. No creen en las instituciones, más bien valoran a las personas individualmente.

*Apertura*: Valoran la diversidad en todas sus formas (política, racial, religiosa, sexual, etaria, familiar, etc.) y poseen una arraigada conciencia de la responsabilidad social, el cuidado del ambiente y de la justicia.

*Innovación*: Tienen un mayor desarrollo del lado derecho del cerebro lo que los orienta a ser más creativos, emprendedores y emocionales. Disfrutan de lo nuevo y el sentimiento de libertad.

*Informatización*: Poseen un fuerte dominio de la tecnología de la información y del uso de redes sociales, telefonía móvil, etc. que les facilita la comunicación y socialización.

*Autoestima y poder*: Tienen una alta autoestima y confianza en sí mismos, con tendencias al hedonismo. Se sienten poderosos por el manejo de la información. Son personas de acción que necesitan ser protagonistas.

*Compromiso*: La responsabilidad y el involucramiento aparecen “sólo si” perciben que su aporte vale, en tal caso están dispuestos al aprendizaje práctico y rápido.

*Socialización, trabajo en equipo y comparatividad*: Tienen conciencia del trabajo en equipo y no se inhiben ante las estructuras jerárquicas. Se sienten

partes activas de un equipo. Comparan su rendimiento con sus pares, para explotar al máximo su talento.

*Cortoplacismo y Valoración del tiempo:* Viven el presente con intensidad sin preocuparse tanto por el futuro, han crecido en un mundo de cambios acelerados. Valoran y buscan optimizar el tiempo a efectos de hacer lo que les gusta, esta generación pretende un balance entre el trabajo y la vida privada(trabajar y disfrutar) entendiendo al trabajo como un medio para lograr bienestar y no como un fin en sí mismo. Son pragmáticos y ayudados por el dominio de la tecnología pueden atender en simultáneo asuntos laborales y personales.

Patricio Ramírez-Correa, Jorge Arenas-Gaitán, Javier Rondan-Cataluña(2012) en el trabajo: "Use of social networking services by the generation Y" analizaron la adopción de los Servicios de Redes Sociales (SRS) por parte de integrantes de la generación Y, en una muestra de 771 usuarios de SRS, concluyendo que el uso de SRS está en función de la percepción de su facilidad de uso y de su utilidad. A la vez explican que la percepción de su utilidad es consecuencia de la percepción del grado de identidad social, altruismo y telepresencia<sup>1</sup>. Los usuarios de estos servicios prefieren la interactividad y la riqueza de medios en estas tecnologías. Finalmente, indican que una implicación del estudio, es que la generación Y es solidaria, creen que su contribución a la sociedad es importante. El altruismo y la identidad social son las variables exógenas más valoradas por los encuestados.

Rocío González (2011:73-75) en su artículo: "La incorporación de la Generación Y al mercado laboral. El caso de una Entidad Financiera de la ciudad de Resistencia", para caracterizar a la Generación Y toma las referencias de Boschma (2007) que la denomina Generación Einstein y dice:

- Parecen superficiales e indiferentes, pero tienen fuertes intereses y están llenos de pasión.
- Se sienten "como pez en el agua" en la sociedad de la información.
- Aprenden por asociación de ideas, lateralmente no en forma lineal según patrones fijos. No esperan que les expliquen, ellos investigan y descubren cómo hacer las cosas, lo "googlean".

---

<sup>1</sup> Significa que el individuo siente que se encuentra localizado en un lugar remoto del lugar donde realmente está.

- Respetan a las personas auténticas y sinceras. Para ellos el valor mayor es la justicia,
- Tienen capacidad para vivir, aprender y trabajar en red.

Resumiendo sus rasgos positivos: son sociables, listos y rápidos, dialogantes y solidarios.

Siguiendo a Boschma la autora tipifica las peculiaridades de los jóvenes "Y":

- *Son sociables - leales - familiares:* Valoran los lazos familiares y la amistad. En un mundo materialista la familia les da seguridad, los lazos con los padres son buenos, basados en la igualdad y el respeto. No hay urgencias para irse de casa porque pueden ser, hacer o deshacer dentro de límites razonables. Los padres les permiten que tengan su espacio, su identidad y ellos responden con respeto.

- *Se implican en la comunidad:* Se involucran en trabajos de voluntariado y creen que hay que hacerlo por la otra persona, fuera de programas oficiales. Le afectan las desgracias, el sufrimiento y las injusticias del mundo y especialmente en caso de catástrofes. Pero según el autor, no les interesa utilizar los canales oficiales (instituciones políticas) para intervenir en esos temas sociales.

- *Les gusta la funcionalidad:* Crecieron en la abundancia material, y hay para elegir calidad y funcionalidad. Compran por gusto o moda.

- *Son prácticos:* No tienen paciencia para lo que creen irrelevante. Los tiempos se acortan, necesitan información de acceso rápido, casi instantáneo, los trámites "están a un clic" en la web.

Entre los valores centrales se destacan: La *autenticidad* (desarrollo de la identidad propia), *respeto* por las capacidades (no por edad), y *autorrealización* (desarrollo personal: primero ser feliz, tener calidad de vida y hacer un buen trabajo, después la paga y la opinión del jefe).

### **CONDICIONES LABORALES Y EXPECTATIVAS "Y":**

Siguiendo con lo aportado por González R. (2011: 75-81), los jóvenes están más preparados que en generaciones anteriores, tienen más nivel de estudio, pasan solos más tiempo (los padres trabajan), hacen más viajes, están más

enfocados a los resultados que a los procesos, generan expectativas laborales diferentes a las lógicas organizacionales instituidas.

Las organizaciones demandan plantillas jóvenes con características de la generación anterior, luego la “Y”, con sus valores, queda excluida.

Los jóvenes “Y” pretenden equilibrar la vida laboral con la personal, pero las empresas presionan exigiendo muchas horas de trabajo pretendiendo que “la vida sea el trabajo profesional”, mientras que los salarios no acompañan ese aumento de las exigencias de las empresas.

La fuerza laboral de la generación Y, son personas con iniciativa y capacidad para resolver problemas, que demandan entornos creativos, permeables a sus iniciativas, donde el esfuerzo sea reconocido y bien remunerado.

A ésta generación no le asusta la rotación en el mercado laboral, las promociones le interesan si implican un reconocimiento a su capacidad y le permiten poner en marcha sus iniciativas.

Así la autora González R. (2011) resume las siguientes expectativas o preferencias laborales:

Responsabilidad individual y libertad para la toma de decisiones, clima laboral agradable con relaciones sociales, oportunidades de aprendizaje y crecimiento, participación en la toma de decisiones, feedback continuo y revisión de su rendimiento, comunicación abierta y accesible, respeto a su estilo de trabajo, retribución por resultados y flexibilidad temporal y espacial. A estas preferencias le podemos agregar su necesidad de contar con la tecnología adecuada para desarrollar todo su talento diferencial y trabajar en equipo y en red.

Estas expectativas chocan con prácticas y procedimientos formales arraigados, por ejemplo: prohibir el Facebook en el trabajo, provocando el choque generacional en lugar de la colaboración que propone esta generación, implica un cambio cultural.

Los jóvenes “Y”, ajustan mejor al modelo de gestión de personal: Iniciar, participar, colaborar y desarrollar, que al modelo tradicional de Reclutamiento, entrenamiento, supervisión y retención.

Esperan desarrollarse en un trabajo que cambió las normas: los trabajos son cognitivamente más complejos, requieren de equipos y de habilidades sociales,



están atravesados por las competencias tecnológicas, por lo tanto la descentralización en la toma de decisiones es vertebral.

En éste escenario los empleados talentosos de la generación “Y” piden:

- *Libertad*
  - o *Para trabajar cuándo, dónde y cómo quieran:* flexibilidad de horarios, espacios y posibilidad para desarrollar su creatividad para mejorar su productividad.
  - o *Para disfrutar la vida laboral y familiar:* Trabajar para vivir.
  - o *Para probar nuevos trabajos:* no son leales a sus empleadores, son leales a su desarrollo profesional, están con la empresa que invierte en su desarrollo. El acceso al mercado laboral mundial por internet, le abre oportunidades de desarrollo y económicas impensadas en otras generaciones.
- *Personalización*
  - o *“Mi” trabajo, “mi” vida:* quieren ser reconocidos por su identidad, implica personalizar el trato, el trabajo, el aprendizaje, las oportunidades, los sistemas de trabajo y compensaciones, según su circunstancia de vida.
- *Análisis de valores y estilos de las empresas demandantes de personal.*
  - o Los jóvenes investigan profundamente los valores y estilos de gestión de las empresas antes de aceptar ingresar a ellas. Cuentan accesibilidad a la información digital.
  - o Valoran empresas con virtudes como honestidad, transparencia lealtad, RSE (Responsabilidad Social Empresaria), confiables, adecuadas para potenciar sus habilidades intelectuales.
- *Estilo de trabajo:* colaborativo, en equipo, desafiante no necesariamente con mayores responsabilidades. Divertido, agradable como para disfrutarlo, con respiros digitales permitidos como por ejemplo el faceboock. No burocrático, dinámico, acciones inmediatas, sin dilaciones, procesos ágiles, oportunidades de ascensos y desarrollo según sus logros, no por antigüedad. La falta de rapidez en la toma de decisiones y acciones los desmotivan, pierden lealtad, se van y rápidamente buscan otra organización para desarrollarse.
- *Innovación:*

- Quieren hacer distinto, agregar valor, desafiar el “status quo” para contribuir al éxito.

Mariela Golik (2013:112) resume las características de éstos jóvenes indicando que: valoran un trabajo que les sea significativo, que les de autonomía y flexibilidad, para trabajar a su manera y ritmo. Sin resignar sus expectativas de equilibrar la esfera laboral con la familia.

Por su parte Nieto M. (2011) pone en evidencia resultados de investigaciones que indican que el 88% de los jóvenes buscan empleadores con valores de RSE y que un alto porcentaje estaría dispuesto a renunciar si los valores de su empleador contradicen estos criterios. El enfoque de gestión preferido en la actualidad contempla la diversidad basada en el aprendizaje y la integración, que significa dar valor a las diferencias (no sólo tolerarlas). Coincidiendo con otros autores ya mencionados Nieto (2011) destaca entre las expectativas de los jóvenes “Y” que se orientan a la gestión del tiempo y del espacio, así esperan conservar un tiempo personal, políticas organizacionales de flexibilidad horaria, días libres (viernes o lunes), horarios part-time, trabajos desde la casa o a distancia. Coincidiendo con González en la valoración de la libertad.

## **EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SIGLO DEL CONOCIMIENTO Y LAS COMUNICACIONES**

Tanto el campo laboral, como el de la formación académica, han experimentado en la EF actual una serie de transformaciones que modifican significativamente el paisaje. El empleo en ámbitos ajenos a la escuela, o para ser más explícito, al sistema educativo formal, ha dejado de ser la perspectiva futura exclusiva de realización laboral-profesional. Un universo cada vez más amplio se presenta ante nuestros ojos mostrándonos tareas tan diversas como complejas, que van desde entrenador personal, hasta mánager de una cadena internacional de gimnasios; experto en juegos infantiles por un lado y diseñador de estrategias para deportes de conjunto por el otro; e infinidad de desafíos cuyas características más evidentes son las de estar encarnados en sujetos, que en la mayoría de los casos, no superan los cuarenta años de edad. Del mismo modo, se puede apreciar que la iniciativa personal para asumir responsabilidades para abrir un gimnasio, una escuela de iniciación deportiva o

una colonia de verano; no sorprende encontrarlos comprometidos con tareas que van más allá de la docencia tales como las de coordinadores o directores. Estos emergentes configuran una serie de particularidades, en la Educación Física actual, dignos de ser analizados a la luz del paradigma de la Generación “Y”.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

A partir de lo analizado caben algunas reflexiones, a saber:

Efectivamente los jóvenes de la generación Y tienen características que los distinguen y los diferencian de las generaciones que les precedieron.

Las características principales que emergen son:

Priorizan conservar la libertad, disfrutar la vida privada y el trabajo, admitir e incorporar la diversidad de todo tipo.

Tienen el dominio del mundo digital (TIC) para aprender, informarse, comunicarse, socializarse e interactuar en tiempo real y a distancia. Seguridad y confianza en sus capacidades.

Se involucran en trabajos compartidos con equipos de pares; exigen dinamismo; acortamiento de los plazos, inmediatez; sus lealtades están condicionadas a su realización personal.

Son creativos, pragmáticos; activos; solidarios; valoran la justicia, la honestidad la RSE, lo social y comunitario, la amistad y la seguridad de la familia.

La generación Y representa un desafío para la gestión del personal en las organizaciones actuales, que justamente están a cargo de personas de generaciones precedentes con características, valores y estilos diferentes.

Las preferencias laborales de estos jóvenes están orientadas a: La optimización del uso del tiempo que les permita el equilibrio entre el trabajo y la vida privada. Que su trabajo reciba una remuneración acorde al esfuerzo y les permita buena calidad de vida, que se prioricen los resultados permitiendo flexibilizar las condiciones de espacio y tiempo de trabajo. Que el trabajo sea colaborativo, en equipo, desafiante, divertido, en buen clima, no burocrático, dinámico, con procesos ágiles atravesados por la tecnología digital. Que se evalúe por resultados y se vinculen a políticas de ascensos y desarrollo según sus logros y no por antigüedad. Poder tener posibilidades de desarrollarse

profesionalmente. Que las empresas tengan incorporadas en sus prácticas conductas basadas en la transparencia, honestidad, justicia, solidaridad y RSE.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Diccionario de la lengua española (versión electrónica de la 23ª versión:  
<http://dle.rae.es/index.html>)

GOLIK MARIELA.2013. Las expectativas de equilibrio entre vida laboral y vida privada y las elecciones laborales de la nueva generación. Cuad. admon.ser.organ. Bogotá (Colombia), 26 (46): 107-133, enero-junio de 2013

GONZÁLEZ ROCÍO 2011 - La incorporación de la Generación Y al mercado laboral. El caso de una Entidad Financiera de la ciudad de Resistencia. Rocío S. González - Palermo Business Review | N° 5 | 2011| 167-193.  
[http://www.palermo.edu/economicas/PDF\\_2011/PBR5/5\\_Business04.pdf](http://www.palermo.edu/economicas/PDF_2011/PBR5/5_Business04.pdf)

NIETO MARIANA. 2011 Los valores de la generación Y – bases para un cambio de gestión. X Buenos Aires (Congreso Internacional de Administración “La Gestión de la Transformación: Los retos de una nueva época”).

RAMÍREZ-CORREAPATRICIO, ARENAS-GAITÁNJORGE, RONDAN-CATALUÑA JAVIER (2012) en el trabajo: "Use of social networking services by the generation Y" – (Uso de los servicios de redes sociales por la generación Y) - Ingeniare. Revista chilena de ingeniería, vol. 20 N° 3, 2012, pp. 425-432



# PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA SALUDABLE. ESPACIO CURRICULAR PARA TODAS LAS CARRERAS DE PREGRADO Y GRADO DE LA UNCUYO

Herrera, Alejandro; Bajuk, Jorge; Estrella, Cristina<sup>1</sup>

Palabras Claves: Práctica de Actividad Física Saludable, Espacio Curricular, Universidad

## Fundamentación

El PAFs – Práctica de Actividad Física saludable es un espacio curricular directamente asociado a la **formación integral del estudiante**, en cuanto a la salud integral del mismo. Es indiscutible la evidencia científica que existe sobre los beneficios que la práctica de la actividad física provoca en los sujetos que la realizan en los diferentes aspectos constitutivos de su persona, entre los que se destaca: mejoramiento de sus capacidades funcionales que permiten el desarrollo de un mejor calidad de vida, también expresada en los aspectos psicológicos relacionados con el mejor control de la ansiedad, estrés y la depresión, y además sobre el desarrollo social de los jóvenes, dándoles la oportunidad de expresarse y fomentando la autoconfianza, la interacción social, la integración, la pertenencia al grupo y al ámbito de su práctica. Dentro de una Universidad Saludable, que nuestra casa de estudio promueve, no son de menor importancia los hallazgos realizados en los jóvenes activos quienes adoptan con más facilidad otros comportamientos saludables, como evitar el consumo de tabaco, alcohol y drogas, y tienen mejor rendimiento académico. La propuesta de praxis motrices dentro de un ámbito académico, como lo es la universidad, debe asociarse al proceso educativo de la misma. Su relación con la educación tiene que ver con la necesidad de que la práctica de la actividad física y el deporte tengan un espacio y un encuadre en un ámbito en donde se

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Cuyo - [aherrera@uncu.edu.ar](mailto:aherrera@uncu.edu.ar)

pueda regular, sistematizar y organizar este proceso con una mirada igualitaria, de participación democrática, que fomente la generación de valores, hábitos y el desarrollo de la personalidad; construyendo unas bases sólidas para el conocimiento y realización personal, social y profesional.

El PAFs, en el ámbito de la Formación Académica, se transforma en el único espacio de formación, que otorga a los estudiantes la posibilidad de realizar actividad física con un tiempo dentro su carga curricular contando con alternativas tales como: PAFs artístico y de actividades circenses, PAFs deportivo, PAFs senderismo, PAFs Fitness etc. Todos con una asistencia semanal y sujetos a evaluación

La Actividad física saludable también incluye el deporte, el juego, la expresión corporal, el desarrollo de acciones en la naturaleza y cuidado del medio ambiente. Estas prácticas son un instrumento de inclusión social, en un espacio que facilita el desarrollo de la colaboración entre los diferentes miembros del grupo, permitiendo que surja de su práctica, el afecto, la confianza mutua, las normas efectivas y la sociabilidad entendida como la capacidad para realizar trabajo conjunto, colaborativo y de llevar a cabo una acción colectiva. Las actividades físicas propuestas se consideran actividades inherentes al mundo de relaciones del ser humano y están orientadas, a desplegar su corporeidad y ludicidad, poniendo en valor las riquezas del ser humano, con formas básicas de ser, estar y comunicarse con el mundo:

### **Aplicación del PAFs**

- Para alcanzar objetivos en el marco del Plan estratégico 2021 (Objetivo III línea 10 y Objetivo II línea 6 y 10) ofrecemos varias opciones que de propuestas curriculares Es una oferta flexible, acorde al interés, perfil, trayectoria y necesidades del alumno de cada facultad .
- El espacio será de aplicación paulatina según los acuerdos con cada unidad académica entre 2016 y 2021
- **En todos los casos será académicamente guiado por docentes de Educación Física de la DGDRyT UNCuyo.**
- Podrá ser cursado en cualquier tramo de la carrera.

## Opciones curriculares propuestas

### OPCIÓN 1 Espacio curricular obligatorio

Todos los alumnos deberán cursar Actividad Física Saludable en algún tramo de su carrera

**OPCIÓN 2** Curricular Optativo y/o Electivo Los alumnos tendrán la posibilidad de elegir la asignatura Actividad física saludable de acuerdo con sus intereses y necesidades personales.

**OPCIÓN 3** Complemento al título Los alumnos podrán elegir el espacio curricular Actividad Física Saludable como complemento de su formación específica.

En cualquiera de los formatos que sea seleccionado por cada una de las carreras y/o unidades académicas, el equipo curricular junto con los referentes de cada facultad construirán una propuesta con las características propias a cada campo del conocimiento y a las competencias y perfiles profesionales particulares.

## Distribución de la Unidad Curricular

1. **Duración:** 90 hs.

**Modalidad:** Presencial

70 Horas de actividades Motrices deportivas, lúdicas de formación física

20 Horas de Actividades Motrices en el Ambiente Natural

2. **Duración:** 45 hs

**Modalidad:** Presencial

40 Horas de actividades Motrices deportivas, lúdicas de formación física

5 Horas de Actividades Motrices en el Ambiente Natural

Asignatura	Anual/cuatrimstral	Carga horaria semanal	Carga horaria anual
Actividad Física Saludable	Anual	3 horas	90 horas
Actividad Física Saludable	Semestral Anual	3 horas 1.30 horas	45 horas



Se establece un sistema de créditos según la conversión 1 crédito = 30 horas  
**La aprobación** se obtendrá con el cumplimiento del 80% de la asistencia, la aprobación de los prácticos del proceso y de una instancia de integración global al finalizar el cursado.

### **Objetivos**

- Promover, difundir y desarrollar el hábito de las prácticas motrices, como medio eficaz para colaborar en la formación integral del estudiante universitario.
- Desarrollar actividades sistemáticas orientadas al logro del bienestar psico – físico y social de los estudiantes a través del pleno disfrute de las prácticas físicas.
- Difundir la necesidad de utilizar creativamente el tiempo libre en beneficio de una mejor calidad de vida personal y profesional, desde el contacto activo con las manifestaciones motrices, expresivas y en el medio natural.
- Contribuir, al logro de una formación universitaria liberadora y humanizante que potencie la inclusión, la autonomía, la creatividad, la colaboración, el respeto por el otro, y la plena aceptación de las diferencias.
- Fomentar acciones que breguen por la vida saludable de acuerdo con los nuevos paradigmas y concepciones de la educación

### **Competencias**

El espacio curricular de práctica de actividad física saludable viabilizará el disfrute del movimiento y sus diversas manifestaciones, entendiendo estas como un derecho personal y social que permiten el desarrollo de las capacidades funcionales, mejoran el desarrollo de las habilidades sociales y las formas de vincularse con los otros y la naturaleza, permitiendo desarrollar y abordar programas de mejora identificando las características y particularidades para realizar una práctica segura y saludable que mejore la disponibilidad corporal y promueva la adquisición de hábitos saludables para una mejor calidad de vida.

Competencias Generales:

- Conocer las características que tiene el movimiento y las praxis corporales para mejorar las capacidades funcionales del sujeto.
- Adquirir hábitos saludables vinculados a la practicas de actividades físicas que promuevan una mejor calidad de vida
- Desarrollar y ampliar el acervo motor y posibilitar una disponibilidad corporal que permita disfrutar libre y activamente de las diferentes manifestaciones motrices

#### Competencias Transversales

- Ser capaz de mantener en el tiempo y de proyectar hacia otros los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover el gusto por la actividad física y la vida saludable
- Desarrollar habilidades sociales que permitan el abordaje en equipo de diferentes problemáticas.

#### ***Desarrollo conceptual y procedimental de:***

- Capacidades Funcionales
- Deporte Recreativo
- Juego Motor y Recreación Grupal
- Actividades Motrices en el Ambiente Natural
- Expresión corporal y motriz

#### ***Ejes transversales del proceso pedagógico:***

- Desarrollo motriz y corporalidad.
- El bienestar y la salud
- Disfrute y cuidado del medio ambiente
- Desarrollo de los valores y habilidades sociales

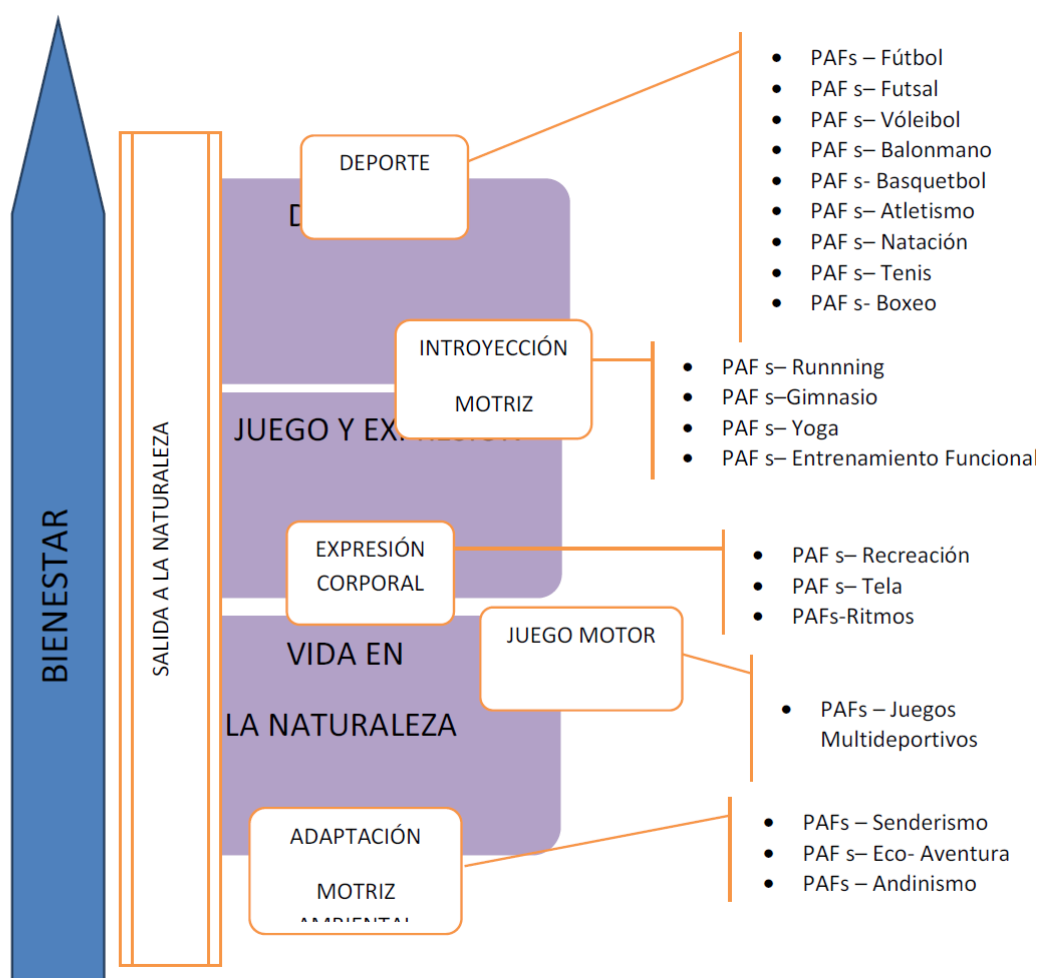
#### ***Actividades físicas adaptadas frente a la discapacidad***

Se deja establecido la actividad física como un derecho personal y social por lo que se ofrecerá una praxis adaptada a las posibilidades del sujeto atendiendo a su singularidad y garantizando su derecho y acceso a la propuesta, Se propone trabajar con adaptaciones curriculares integradas en los espacios de comisiones que el estudiante elija.

## Régimen de Evaluación

Para obtener la regularidad deberá cumplir con el 80% de asistencia y aprobar los prácticos del proceso.

Se considera para la aprobación del espacio curricular el sistema de evaluación continua, que incluya una instancia de integración global al finalizar el cursado.



**El Espacio Curricular PAFs** y sus distintas propuestas tienen como ejes el deporte, juego y expresión y la vida en la naturaleza.

Teniendo como fuente estructurante la praxiología motriz, ciencia que estudia las acciones motrices y las praxis motrices resultantes desde la lógica interna de las situaciones motrices, es que planteamos para el PAFs el abordaje

mediante las categorías de: deporte, introyección motriz, expresión corporal, juego motor y adaptación motriz ambiental.

Esta estructuración tiene que ver con una fundamentación hacia el interior de la propuesta, hacia el docente de esta práctica. Respecto a la oferta hacia el estudiantado se expresará en términos y prácticas bajo denominaciones conocidos por ellos.

Más allá del tipo de PAFs, construido y acordado para cada unidad académica, todas las modalidades tendrán una línea de trabajo, saberes prioritarios vinculados al bienestar, a conocer y reflexionar sobre los beneficios de la práctica de la actividad física, vinculado al mejoramiento de la condición física, a generar hábitos de conducta saludable y a la buena alimentación.

Mediante la Introyección motriz experimentar prácticas con una incidencia en la propia corporalidad del sujeto para el mejoramiento o modificaciones de factores personales o capacidades físicas.

De esta forma, si en la formación universitaria se desea desarrollar determinadas capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes, es decir, competencias profesionales, es necesario reconocer el aporte de la dimensión motriz desde una perspectiva integral. Una competencia es en definitiva un modo de obrar, lo que implica a la unidad de la persona que actúa, siente, piensa y se emociona; se trata de un conocimiento procedimental que requiere la implicancia activa de la persona en su aprendizaje.

Por tanto, es absolutamente pertinente hablar de competencias motrices en la formación universitaria, más allá del acopio de conocimientos teóricos o declarativos, los conocimientos procedimentales son una parte vital en la formación. Consideramos pues, que las prácticas motrices introyectivas, las prácticas motrices de autoconocimiento y las experiencias socio motrices son un aporte fundamental de la educación física al proceso de desarrollo integral, lo que justifica su inclusión en los programas de estudio. Los procesos vivenciales, prácticos y motrices constituyen un valioso aporte en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Todos los PAFs cumplimentarán una salida al medio Natural, estas tendrán distintas exigencias para lo cual se requerirán distintos niveles de acondicionamiento físico.

Además el espacio curricular de los PAFs estará a cargo de un profesional de la Educación Física que acompañará y guiará a los estudiantes en el proceso; el cual estará caracterizado por un eje común transversal de aprendizaje vinculado al bienestar, independiente de la modalidad práctica que se opte.



# PRÁCTICAS CORPORALES DE ADOLESCENTES Y JÓVENES FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR

Libaak Silvia; Domínguez, Pamela; Savadin, Florencia<sup>1</sup>

## Resumen

El presente escrito expone algunos resultados preliminares y provisorios de un proyecto de investigación<sup>2</sup>. Este proyecto tomó como disparador la propuesta del Diseño Curricular de Educación Física para el nivel secundario del Sistema Educativo de la provincia de Córdoba vigente, que establece que la educación física debe superar la propuesta de enseñanza que prioriza los deportes en conjunto y, mediante el respeto a la biografía corporal de cada alumno recuperar como contenido escolar los saberes adquiridos por las culturas juveniles fuera del ámbito escolar.

Ante esta propuesta, este proyecto de indagación se planteó como propósito conocer los saberes corporales de las culturas juveniles fuera del ámbito escolar y la significación que los jóvenes le otorgan a esas prácticas para con ello poder identificar de algún modo lo que se debería llevar al interior de las escuelas.

Los resultados que se presentan en este escrito son por un lado preliminares ya que la investigación está en desarrollo por lo cual aún no se han obtenido los resultados finales, y por otro lado son provisorios porque se espera que en el transcurso de lo que resta de esta práctica investigativa estos resultados se puedan modificar.

## Palabras claves:

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto - [libaaksil@gmail.com](mailto:libaaksil@gmail.com)

<sup>2</sup> Proyecto Grupos de Reciente Formación. 2016 – 2017 Aprobado por Ciencia y Técnica UNRC. Res. Rectoral N° 161/2016 y subsidiado por Res.. Rectoral N° 331/16161/15. Silvia Libaak (directora); Guillermo Ossana; Gustavo Kunsevich; Rodrigo Ferreyra; Florencia Savadin. Nicolás Ambroggio Becarios de investigación: Aaron Schoenaker, Paule Irriarte; Mailen Turri. Tesistas: Vanessa Domínguez

Investigación – Educación Física – Prácticas corporales - Adolescentes y jóvenes.

## **Introducción**

La educación formal en sus diferentes niveles constituye un espacio de intervención, históricamente reconocido, de los profesores de Educación Física. En el Sistema Educativo, los Diseños y Propuestas Curriculares definen el tipo de experiencias educativas que se espera se ofrezcan a los estudiantes en las escuelas, en tanto la sociedad las considera fundamentales para su desarrollo y su participación social. Acorde a esta intencionalidad, estos diseños formulan su propuesta en términos de aprendizajes y contenidos para cada uno de los campos, áreas y/o espacios curriculares.

De esa manera, los diseños curriculares de Educación Física, al igual que en el resto de materias escolares, orientan las prácticas pedagógicas y operan, de algún modo, como mapas que determinan los puntos cardinales y los compromisos por asumir en el Sistema Educativo (Libaak, 2016).

El proyecto de investigación, al que refiere este escrito se originó a partir de la propuesta del Diseño Curricular de Educación Física para el nivel secundario del Sistema Educativo de la provincia de Córdoba (2011 - 2015<sup>3</sup>) que establece que la educación física debe superar la propuesta de enseñanza que prioriza los deportes en conjunto y mediante el respecto de la biografía corporal de cada alumno recuperar como contenido escolar los saberes adquiridos por las culturas juveniles fuera del ámbito escolar (Ministerio de Educacion de la Provincia de Cordoba, 2011).

Ante esta innovación curricular este proyecto de investigación, se planteó como propósito identificar aquellas prácticas corporales que desarrollan los adolescentes y jóvenes fuera de la educación formal y la significación que los jóvenes le otorgan al desarrollo de esas prácticas para con ello poder identificar de algún modo lo que se debería llevar al interior de las escuelas; y por ende a la formación de grado de los estudiantes de Educación Física.

---

<sup>3</sup> La vigencia de este Diseño se prorrogó hasta el año 2017, inclusive, mediante el Expediente N.º 0431-115628/2015, Resolución N.º 344/11 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



Así, a través de un diseño mixto de investigación en primera instancia a través de *observaciones no participantes* se visualizaron las prácticas corporales que los adolescentes y jóvenes (grupo etario correspondiente al nivel secundario) desarrollan en un espacio público recreativo de la ciudad de Río Cuarto. El espacio público seleccionado para el desarrollo de las observaciones fue *Parque del Centro Cívico*. Este parque se localiza en la costanera sur de del río Cuarto (que da nombre a la ciudad Río Cuarto), en el tramo comprendido entre el edificio del Centro Cívico de Río Cuarto y el puente Las Heras. En él se encuentran juegos de salud para la realización de ejercicio físico, espacios de descansos, kits de juegos de madera, sendas peatonales, cancha de mini básquet entre otros espacios. Además, se encuentra en una pista de skate pública “Skate Park” y una pista de bici “Bike Park”. Si bien este espacio público no agota la oferta de espacio públicos recreativos de la ciudad, el equipo de investigación decidió localizar el trabajo de campo de la investigación en este espacio físico en virtud de la amplitud del mismo y del supuesto que el mismo puede albergar el desarrollo de una gran heterogeneidad de prácticas corporales.

### **Sobre el desarrollo de la investigación**

Esta investigación se está desarrollando a partir de un diseño metodológico de tipo mixto (Creswell, 2008; Di Silvestre, 2008; Hernández, Fernández, & Baptista, 2003; Pereira Pérez, 2011). Si bien este proyecto de investigación combina las metodologías cuantitativas y cualitativas para el estudio de un mismo fenómeno, esta combinación se ancla en dos etapas, con objetivos y métodos bien diferenciados. Según Creswell J. (2007), este tipo de proyecto corresponde a un tipo de diseño *mixto secuencial explicativo* que presenta dos etapas. La primera etapa cuantitativa es seguida de una fase cualitativa que permite interpretar sobre los resultados de la fase cuantitativa. Dentro de este tipo de diseño esta investigación se enmarca en un *modelo de selección de participantes* ya que a partir de los datos que se obtengan en la fase cuantitativa se seleccionará intencionalmente los jóvenes para una investigación cualitativa en profundidad.

En coherencia con el diseño de investigación previsto, en la primera etapa de la investigación se pretende identificar y caracterizar las prácticas corporales que desarrollan los adolescentes y jóvenes en el espacio recreativo seleccionado; mientras que la segunda etapa de la indagación con un abordaje cualitativo interpretativo, a partir de las voces de los jóvenes y adolescentes que se identificaron desarrollando prácticas corporales, se intentará conocer y comprender, de manera inductiva, el significado que le otorgan al desarrollo de esas prácticas corporales

A la fecha se han desarrollado *observaciones no participantes* correspondientes a la etapa de investigación cuantitativa y de las cuales se presentaran a continuación algunos resultados preliminares y provisionales.

### **Sobre algunos sustentos teóricos de la investigación**

La investigación a la que refiere este escrito considera a las prácticas corporales como aquellas experiencias corporales, sistemas de acción, conscientes y liberadas, que se realizan en forma sistémica según el grupo etario, género y contexto. Por lo tanto, se caracterizan por su carácter cultural y están condicionadas por la cultura a la que pertenecen y a la que su accionar construye y transforma (Gayol, 2013). Este concepto de prácticas corporales se aleja de la educación del cuerpo basada en la esencia de este como un organismo biológico, sesgado por la naturaleza, por las universalidades y leyes, las continuidades y representaciones, etc., y lo aborda como una construcción de sentido en relación con otros. A diferencia del concepto de actividad física impregnado de connotaciones biológicas, el concepto de prácticas corporales hace referencia a manifestaciones culturales que toman por objeto a un cuerpo entendido como construcción social, más que como organismo.

De esta manera, las prácticas corporales constituyen expresiones culturales e históricas del hombre en búsqueda de socialización, de procesos comunicativos y creativos, de control y reconocimiento, que se pronuncian a través de las prácticas deportivas, lúdicas, recreativas, artísticas, de expresión corporal y de ocio (Galvis Arias, 2009). Las prácticas corporales están gobernadas por trayectorias de vida, por esquemas de percepción, pensamiento y acción. Están talladas por fuerzas inmanejables, por

sentimientos, amores, odios, complicidades, simpatías y rencores. Constituyen puestas en acto de moldes culturales, de subjetividades. La relación del sujeto con su cuerpo, cristalizada en las prácticas corporales, ofrece encuentros y desencuentros, conflictos e interrogantes (Cachorro, 2009).

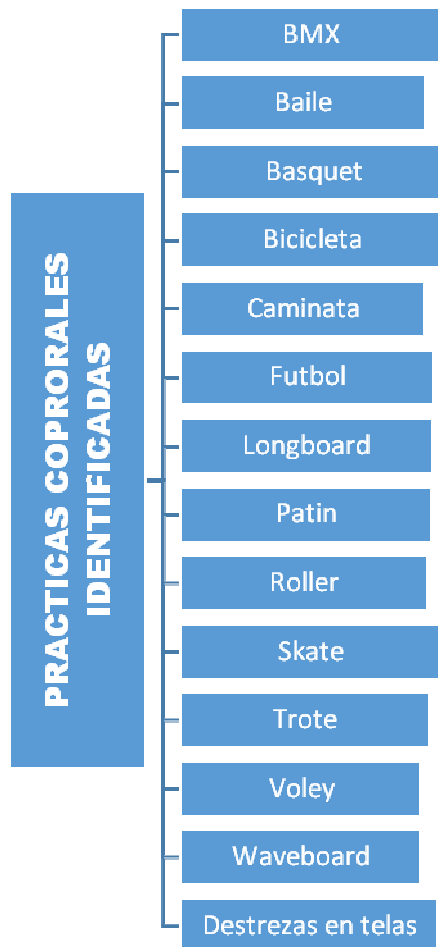
Según Hours y Martínez (2008), cuando nos referimos a prácticas corporales, hablamos de las prácticas que constituyen la configuración del cuerpo y el movimiento como dimensiones de la subjetividad y sobre las que se ejercen un conjunto de acciones educativas, de las cuales algunas, pero no todas, se desarrollan a través de la educación física.

Las características de las sociedades contemporáneas, implican procesos de mundialización y globalización en los cuales las concepciones sobre el cuerpo y prácticas corporales se encuentran en constante fluctuación e inseguridad. Este escenario rompe con la posibilidad de pensar en procesos donde prevalezcan las continuidades y se profundizan la distancia entre las prácticas corporales tradicionales (deportes, gimnasia, natación, juego, vida en la naturaleza) y las nuevas preferencias corporales que se arraigan a las prácticas de las generaciones juveniles.

Distintos autores, en un intento de comprender de qué manera la Educación Física adapta y transforma los elementos de la cultura dominante, proponen categorizaciones de las prácticas corporales (Libaak, 2015).

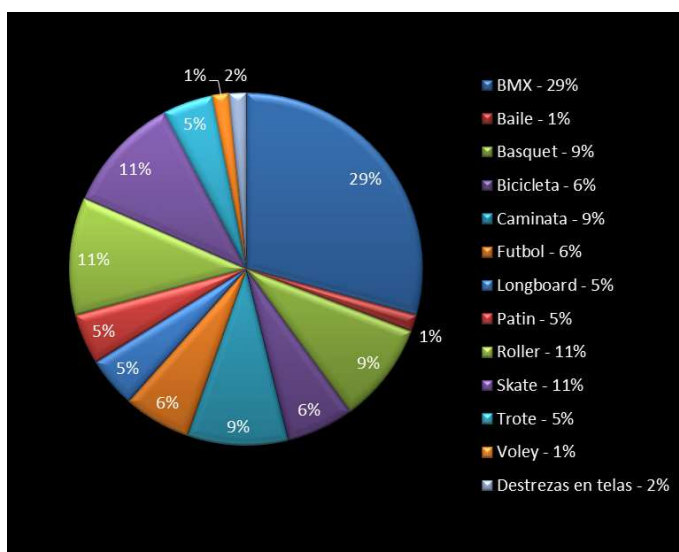
### **Algunos resultados de la investigación**

En la primera etapa de esta práctica investigativa, mediante *observaciones no participantes* realizadas durante el año 2016 en diferentes horarios y días se lograron identificar las siguientes prácticas corporales:



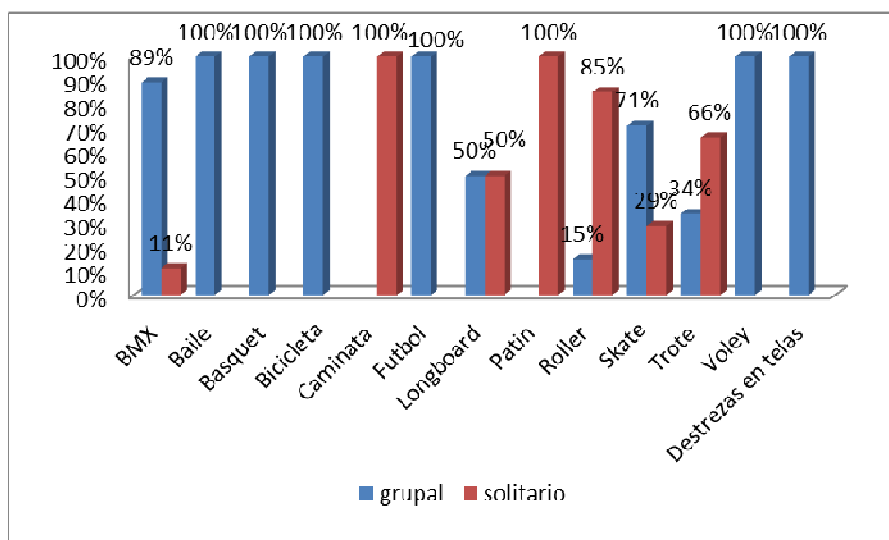
De acuerdo a la repitencia de la presencia de esas prácticas corporales se pudo apreciar que las practicas corporales que más desarrollan los adolescentes y jóvenes en el *Parque del Centro Cívico* de la ciudad de Rio Cuarto, son el *BMX freestyle*; y continua en el *roller* y *skate*. Gráfico N°1.

**Gráfico N° 1. Prácticas corporales que desarrollan adolescentes y jóvenes en el Parque del Centro Cívico de la ciudad de Río Cuarto**



De estas prácticas casi la totalidad fue identificada en su desarrollo de manera grupal. Solo a las caminatas, rollers y trote los jóvenes las realizan de manera individual en solitario. Gráfico N°2

**Gráfico N° 2. Modo de desarrollar prácticas corporales los adolescentes y jóvenes en el Parque del Centro Cívico de la ciudad de Río Cuarto**

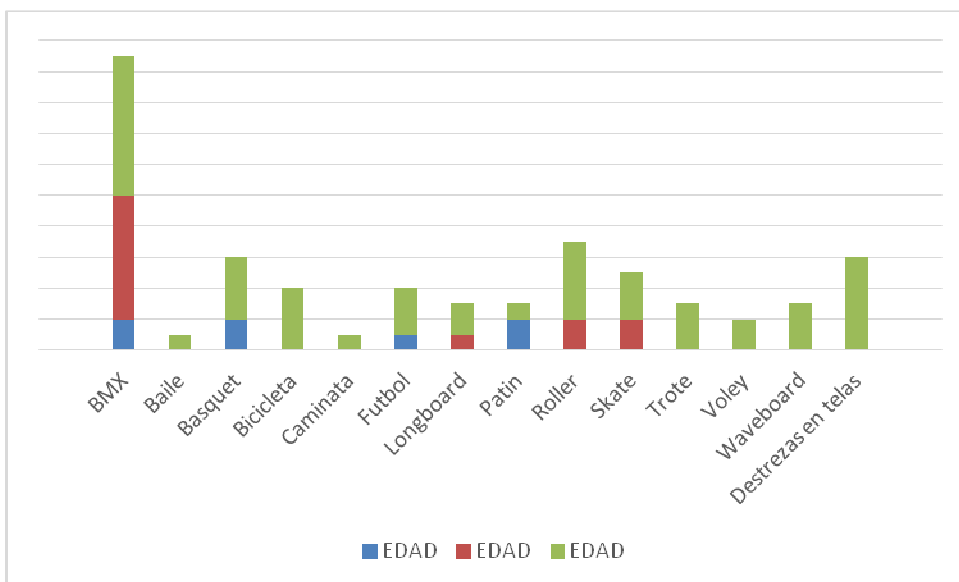


Para el análisis de datos, los adolescentes y jóvenes fueron dividido por grupos etarios en: una categoría para de 11 a 12 años de edad; otra para 13 a 15 años y una última categoría para los jóvenes ente 15 y 17 años.

Al amparo de estas categorías, los adolescentes entre 13 y 15 años tuvieron presencia en solo cuatro prácticas corporales de las catorce prácticas identificadas. Las mismas, tal cual se muestran en el Gráfico N° 3, fueron el *BMX*, *Longboard*, *skate* y *rollers*.

Los jóvenes de entre 15 y 17 años fueron los que se visualizaron en el desarrollo de todas las prácticas corporales identificadas; mientras que los adolescentes de 11 y 12 años tuvieron presencia solo en la práctica de *BMX*, *Básquet*, *fútbol* y *patín*.

**Gráfico N° 3. Prácticas corporales los adolescentes y jóvenes en el Parque del Centro Cívico de la ciudad de Río Cuarto, según la edad.**

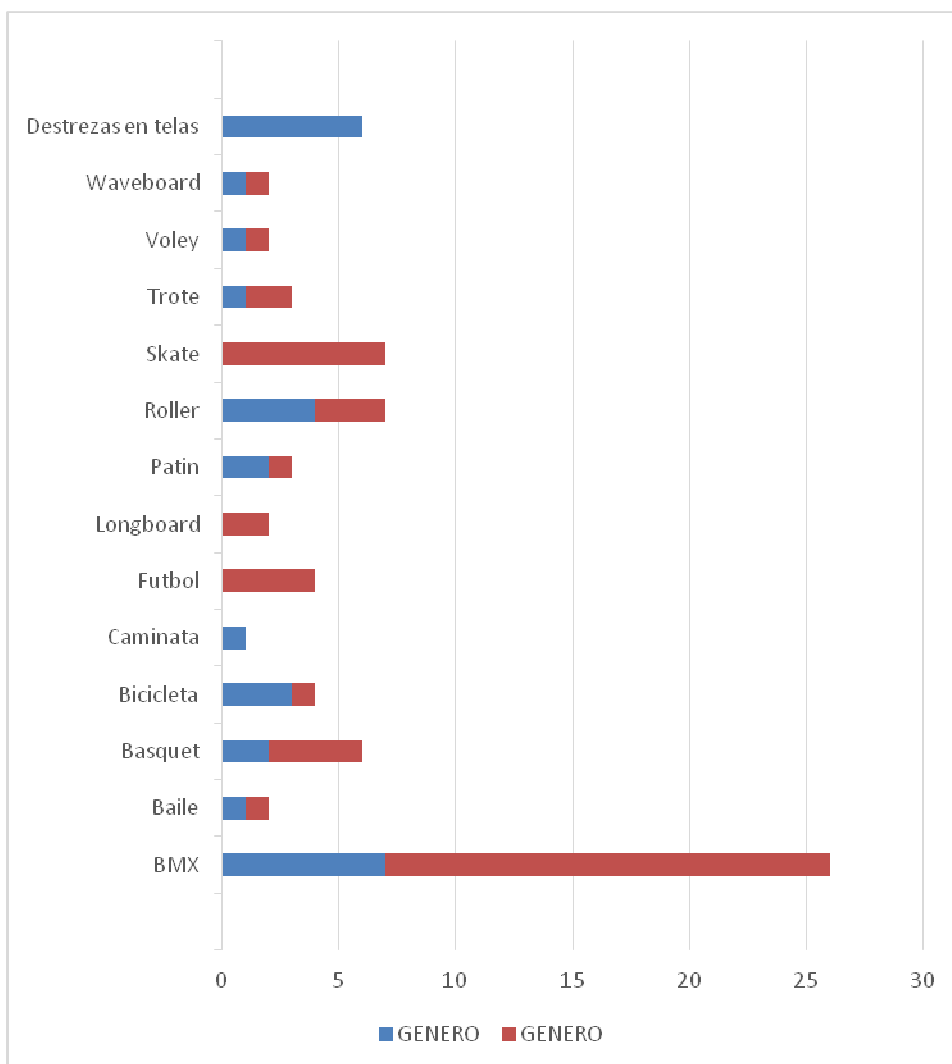


De acuerdo al género de los adolescentes y jóvenes a través de las observaciones se identificó que la mayor proporción de sujetos que desarrollan prácticas corporales en el espacio físico recreativo seleccionado son del género masculino 67,2% y en menor proporción del género femenino 32,8%. Solo en tres practicas corporales: *bicicleta*, *patín* y *rollers* fue mayor la presencia del género femenino que en el masculino obteniendo en *bicicleta* 75% el género femenino y 25% el género masculino; en *rollers* 57,1% el género femenino y 42,9% el género masculino y en *patín* el 66,7% de los que realizan esta práctica corporal son del género femenino y el 33,3% del género masculino.

El género femenino tuvo una presencia exclusiva en las *destrezas en telas* y en el desarrollo de *caminatas*. Mientras que le género masculino tuvo una

presencia exclusiva en la práctica de *skate*, *longboard* y *futbol*. El resto de las prácticas corporales identificadas tuvieron presencia de ambos géneros con algunos predominios. Gráfico N°4.

**Gráfico N° 4. Prácticas corporales los adolescentes y jóvenes en el Parque del Centro Cívico de la ciudad de Río Cuarto, según el género.**



### **A modo de conclusión**

Tal como se expuso al inicio de este escrito aquí se presentaron solo resultados preliminares y provisorios. Estas características de los resultados responden a que aún esta investigación está en desarrollo. Al respecto, se

prevé tener un último acceso al campo de estudio para realizar *observaciones no participantes* y luego continuar con la etapa cualitativa de la investigación.

En cuanto a lo observado se lograron identificar varias prácticas corporales que no se amparan en la tradición de los deportes que identificó a la educación física por muchos años. Se podría considerar que las mismas ponen en tensión aquellos contenidos desarrollados en las escuelas que se apoyan casi exclusivamente en las prácticas corporales amparadas en la tradición y por lo tanto implican un gran desafío para los saberes profesionales. Más aun cuando esos saberes responden a una formación de grado de muchos años de antigüedad o cuando los docentes se apoyan en una tradición como telón de fondo.

En la segunda etapa de investigación-que continúa a esta práctica investigativa- las entrevistas serán los instrumentos de recolección de datos a utilizar. A través de estas entrevistas se pretende escuchar las voces de los adolescentes y jóvenes identificados en el desarrollo de diferentes prácticas corporales, para por un lado comprender el significado que ellos le otorgan al desarrollo de estas prácticas corporales. Por otro lado, indagar en varios interrogantes que se generaron en el equipo de investigación respecto a las prácticas observadas. Y finalmente, se pretende desarrollar Trabajos Finales de Licenciatura que al interior del equipo de investigación se están dibujando y de becas de investigación sobre problemáticas que se disparan del proyecto de investigación en curso.

## **Bibliografía**

- Cachorro, G. (Agosto 2009). Prácticas corporales. Traducción de sentidos en la ciudad. *Rev. Pensar A Práctica*, V. 2 N° 2 ISSN 1980-6183. Disponible en: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/6326/4966>. Consultado 01 Ago. 2014.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches - 2nd ed.* California: Sage Publications.
- Creswell, J. (2008, febrero). *Mixed Methods Research: State of the Art. [Power Point Presentation]*. Michigan: University of Michigan. Recuperado de [sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell\\_lecture\\_slides.ppt](http://sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt).
- Di Silvestre, C. (2008). *Metodología Cuantitativa versus Metodología Cualitativa y los Diseños de Investigación Mixtos: Conceptos Fundamentales*. Recuperado en: <http://www.anacem.cl/wp-content/uploads/2008/07/metodologia-cuantitativa-versus-cualitativa.pdf>:



- Departamento de Salud Pública y Epidemiología, Facultad de Medicina, Universidad de los Andes.
- Galvis Arias, N. (2009). Prácticas corporales: un despliegue del cuerpo en la tensión de lo formal y lo informal. *Revista Educación física y deporte, n. 28-2, Funámbulos Editores*, 13-21.
- Gayol, M. (2013). Educación Física y prácticas corporales curriculares. En G. Cachorro, & E. Cambor, (Coord.), *Educación física y ciencias. Abordajes desde la pluralidad* (págs. 235 - 242). Buenos Aires: Biblos.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación 3ra edic.* Mexico: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hours, G., & Martínez, S. (2008). Prácticas corporales. Campo y actores. *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP.* La Plata: [En línea] Disponible en Memoria Académica: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.676/](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.676/).
- Libaak, S. (2015). Nuevas prácticas corporales en Educación Física del nivel secundario. Implementación y significación que los docentes le otorgan. *Actas de: 11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.* ISSN: 1853-7316. Ensenada : Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53982> vía @sedici\_unlp.
- Libaak, S. (2016). Las prácticas corporales alternativas en las clases de Educación Física del nivel secundario. En S. Libaak, V. Gilleta, M. Ducart, & S. Oviedo, (coord.), *Nuevos espacios de Intervencion , nuevos desafíos.* e-book ISBN 978-987-688-174-6 (págs. 187 - 299). Rio Cuarto: UniRío Editora.
- Ministerio de Educacion de la Provincia de Cordoba. (2011). Diseño Curricular de la Educacion Secundaria.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1, ISSN: 1409-42-58*, 15 - 29.



# ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE ANDINISMO DE EDUCACIÓN FÍSICA

LÓPEZ, Eduardo; GOICOCHEA, María Victoria; ALDER, Inés y SCHNEIDER, Máximo<sup>1</sup>

## Resumen

Los textos que conforman el libro titulado *LAS PRÁCTICAS DE ANDINISMO DE EDUCACIÓN FÍSICA* son fruto de las tareas de investigación realizadas en el marco de dos proyectos de investigación. En esa obra se plantea la reflexión sobre el afianzamiento de nuevas prácticas en el sistema educativo, con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades motrices que, históricamente, han tendido escasa atención en las instituciones escolares. Se contempla, además, la necesidad de capacitar a los docentes y de formar a los futuros docentes en el conocimiento de dichas prácticas.

Las pautas y procedimientos descritos y analizados en la mencionada publicación, no son una guía para realizarlas, ya que las mismas requieren de un aprendizaje teórico-práctico integrado.

**Palabras clave:** Educación física, Andinismo, Medio natural.

## Introducción

El Grupo de *Investigación en Educación Física y Andinismo - IEFA* (Resolución CD-CRUB N° 0237/15) se inició en el Centro Regional Universitario Bariloche sede de la Universidad Nacional del Comahue, como fruto de dos proyectos de investigación pertenecientes al Departamento de Educación Física. El primero se denominó *Prácticas de Andinismo y Educación Física: Los problemas de su*

---

<sup>1</sup> Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue - [eduardohugo.lopez@crub.uncoma.edu.ar](mailto:eduardohugo.lopez@crub.uncoma.edu.ar)

*enseñanza* (2010-2012 CRUB-UNComa 04/B161) y contó con los siguientes integrantes: Carlos Carballo (Director externo, profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata), Eduardo Hugo López (Codirector) Mónica Palacio, María Lilien Reising, Federico Pizzorno, Jorge Puga, Tomás Vilariño y María Victoria Goicoechea y Máximo Schneider (Colaborador) todos ellos docentes del Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche, y las estudiantes Mariana Loiza y Nisel Molina.

El segundo proyecto, *El Andinismo en la Educación Física: Seguridad, enseñanza y formación docente* (2013-2016 CRUB-UNComa B-169), continúa la línea de investigación iniciada en el primero y cuenta con los siguientes integrantes, profesores del CRUB: Eduardo Hugo López (Director), Máximo Schneider (Codirector), Mónica Palacio, María Lilien Reising, Federico Pizzorno, Tomás Vilariño, Inés Alder, María Victoria Goicoechea, Alejandro Niseggi y los estudiantes Reynaldo García Cabrera y Matías Grohar.

El objeto de estudio son las actividades de Andinismo, constituidas en contenidos curriculares de la carrera Profesorado en Educación Física que se dicta en el Centro Regional Universitario Bariloche-Universidad Nacional del Comahue (en adelante PEF-CRUB-UNCo).

## **1. Acerca de los textos que conforman el libro**

El libro Titulado *Las prácticas de Andinismo de Educación Física* es una compilación de textos, organizado en tres partes: la primera trata de la conceptualización de las prácticas y andinismo, la segunda tiene que ver con el hacer docente y la tercera con la aspectos afines a la investigación.

### **1.1 Conceptualización de las Prácticas**

La tarea formativa que se ha realizado en el Profesorado en Educación Física-CRUB-UNCo, nos permiten hablar de prácticas de andinismo seleccionadas para ser realizadas en contextos educativos (escolares y recreativos). Los textos compilados en este apartado darán cuenta de dicho proceso.

El primer texto contiene una síntesis de la historia del alpinismo en Europa y en la Argentina, conocimiento necesario para comprender el sentido de las prácticas objeto de este libro.

Respecto de la caracterización de las prácticas, objeto de este capítulo, en primer lugar se aborda el Trekking sin y con dificultad técnica y, a continuación, la Escalada en algunas de sus variantes pero principalmente en Roca. Los autores precisarán en qué consiste cada una de ellas y en qué condiciones se las puede considerar prácticas educativas (protocolos, criterios de seguridad, cantidad de estudiantes por grupo para trabajar en el medio natural). Se relata el proceso por el que los profesores del PEF-CRUB-UNComa llegaron a establecer los criterios y elaborar las conceptualizaciones que los programas de las materias reflejan.

Son varios los trabajos que refieren a las distintas modalidades de Escalada en Roca que se enseñan en el profesorado. En un texto se trata de la Escalada con Cuerda de Arriba o Top Rope. En el siguiente, el descenso, aspecto significativo en el PEF-CRUB-UNComa pues al Rappel tradicional se le sumó una nueva alternativa educativa que se denomina Rappel Escuela. Los responsables de tal adaptación narran el proceso que propició su creación.

Con el trabajo que trata sobre la Escalada con Cuerda Fija, se pone fin a las prácticas en el entorno natural. Para a continuación presentar los textos que dan cuenta de diversas modalidades de la escalada deportiva en muro y mini muro artificial. Finaliza el capítulo con Tirolesa: sus orígenes y posibilidades en el plano educativo, manteniendo los principios de seguridad y técnica desde la perspectiva del rescate en montaña.

## **1.2 Educación física y enseñanza**

La carrera Profesorado en Educación Física desde su aprobación hasta el momento actual, en el que va a ser presentado un nuevo Plan, ha conocido dos modificaciones en el Plan de estudio. El primer trabajo de este capítulo analiza los cambios en los Planes de estudios del profesorado.

A continuación, se desarrolla un tema fundamental: la seguridad como eje transversal que constituye el marco teórico de las materias Deportes Regionales Estivales 1 y 2.

Una serie de textos analiza la articulación de las prácticas de andinismo con la Educación Física, aspecto fundamental en el proceso que este libro se propone difundir.

Se cierra el capítulo con una muestra de uno de los sitios de escalada favorables para la enseñanza de la actividad, ubicados en San Carlos de Bariloche.

### **1.3 Andinismo y Educación Física: investigaciones realizadas**

Los primeros textos abordan las particularidades de la orientación Actividades de Montañismo y Escalada, desde el punto de vista de los diferentes actores implicados. En primer lugar, desde la gestión, después, desde el punto de vista de los estudiantes y, finalmente desde los profesores de la orientación.

Se analiza la opinión de los estudiantes recibidos en el CRUB, respecto de la formación recibida, específicamente en el área Fundamentos Físico Formativos en Medios Naturales. Se indaga acerca de las representaciones de los profesores sobre diversos aspectos relacionados con la orientación en montaña. Aspectos que también fueron relevados entre los estudiantes ingresantes a la institución y los que cursan la orientación.

En relación a los contenidos curriculares, se realizó un estudio sobre el proceso por el cual se enseña y evalúa la realización de los nudos de escalada. El hacer y conocer correctamente los nudos, así como detectar los errores más comunes entre los alumnos, responde al objetivo de mejorar la enseñanza de este aspecto esencial para la seguridad.

Uno de los trabajos muestra el modelo metodológico para el análisis de una clase de escalada en Mini muro.

**2.** Las prácticas corporales de andinismo cobran cada vez más adeptos (Moscoso, 2003) (Arribas Cubero, 2008) (Fernández & López, 2010). Tratándose de actividades que involucran al cuerpo en movimiento y su disponibilidad en el medio se sostiene que las mismas son fuentes de atractivos contenidos educativos, se considera que los profesorado de Educación Física deberían interiorizarse cada vez más en estas disciplinas (Padilla, Guerra, & Giménez, 2005) (Schubert, 2006). A su vez la Educación

Física ha sufrido cambios, otras demandas vinculadas con el entorno natural interpelan a la formación docente y generan nuevos desafíos y problemáticas en el proceso de formación. La montaña se manifiesta como nuevo ámbito de intervención pedagógica.

A partir de estas consideraciones es que se ha analizado cada una de estas prácticas desde el profesorado para ser contenido transformable y transferible a los diferentes ámbitos educativos.

Bajo este marco de poder incorporar de forma adecuada y segura los contenidos de la escalada y el trekking al profesorado, las prácticas que se analizaron y trabajaron fueron: Escalada en Top-rope, escalada de primero o escalada real, escalada con cuerda fija y rappel. Con el tiempo y a la luz de las experiencias, se modifican los contenidos incorporando otras disciplinas como la escalada deportiva en muro y mini-muro, y tirolesa. A modo de ejemplo se hace una cita en referencia el rappel escuela.

Con el tiempo, luego de numerosas prácticas y teniendo la necesidad de maximizar la seguridad, nace la diferencia entre rappel real y el llamado rappel escuela. Como definición general y breve, podemos decir que el primero busca la máxima seguridad con el equipo mínimo posible, en cambio el segundo, busca la máxima seguridad sin límite de equipamiento.

Además, en el primero la cuerda no lleva nudo de fijación sobre la reunión, en cambio, en el segundo, sí lo tiene de manera de mantener siempre las cuerdas divididas en igual cantidad de metros y teniendo eventualmente la posibilidad de rapelar por cuerda simple. De la misma manera que en el top rope, esta actividad puede realizarse colocando varias cuerdas e involucrando a varios estudiantes en la práctica manteniendo una seguridad confortable.

Rapelar por cuerda simple genera un rozamiento menor entre el sistema de freno y la cuerda, aumentando la velocidad del descenso por lo que en prácticas iniciales se mantiene el descenso por cuerda doble y, a medida que los alumnos ganan en confianza y seguridad de movimiento, pasan a realizar la práctica por cuerda simple pudiendo, de este modo, solucionar el problema de realizar la actividad con una cantidad mayor de alumnos, siempre y cuando las condiciones de seguridad de la roca sean aptas. (Palacio, Schneider & López, 2011)

Bajo este proyecto de transformación y acomodación de éstas prácticas a las necesidades de formación de un Profesor de Educación Física con riguroso cuidado se trató de mantener la esencia de la actividad de escalada y del trekking. Teniendo en cuenta que por tratarse de una carrera pedagógica y de formación de educadores la incorporación y adecuación de los mismos fue sin forzar el ingreso de todas las actividades de la escalada y trekking al profesorado. Este desafío fue el motor de varios años de discusión y transformación y fueron un gran aporte para los dos grupos de investigación. Y a la vez fuentes para instalar el debate y la reflexión al interior del profesorado.

### **Consideraciones finales**

Uno de los objetivos fue describir, analizar criterios y sistemas de evaluación de condiciones de la seguridad en el diseño y puesta en práctica de actividades de escalada y trekking en el marco de la formación de formadores en Educación Física. La gestión del riesgo en esta disciplina es esencial y se considera como algo que siempre tiene que estar constantemente en proceso de análisis.

Así como los ejes fundamentales de los proyectos mencionados en este escrito son: Seguridad y Enseñanza y buscaron responder interrogantes sobre: seguridad, ¿Qué factores de seguridad intervienen en el desarrollo de actividades de trekking y escalada? ¿Cómo se evalúa la seguridad del equipamiento? Y sobre la enseñanza, ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza para el trekking y la escalada? ¿Qué implica enseñar a caminar en la montaña? ¿Cómo nos apropiamos y propiciamos la apropiación de otros del conocimiento vivencial en actividades de montaña?.

El motor de la creación de este libro fue poder transmitir una aproximación de las actividades de andinismo a la educación física y sus mecanismos de acomodación en un ámbito seguro y educativo.

En este sentido a partir de identificar y analizar estrategias de enseñanza y aprendizaje en actividades de trekking y escalada en la formación docente del Profesorado de Educación Física, se realizó la compilación, que en esta ocasión se presenta, que nos permitió dar cuenta de los aportes logrados: por un lado, avanzar en la pedagogización de las prácticas de andinismo y, por otro



lado, contribuir a la incorporación de dinámicas de movimientos específicos del caminar en la montaña y del trepar/escalar.

## **Bibliografía**

- Arribas Cubero, H. (2008). *“El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el medio natural. Un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos”*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social.
- Fernández, M., & López, E. (2010). Las actividades de Andinismo en la formación del Profesorado en Educación Física. *Revista Educación Física Experiencias e Investigaciones*, 33-38.
- Goicoechea, M. V. y López, E. H. (Comps.) (2016). *Las prácticas de Andinismo de Educación Física*. San Carlos de Bariloche: Ediciones López. ISBN: 978-987-29096-2-8 .
- Moscoso, D. (2003). *La montaña y el hombre en los albores del siglo XXI*. Madrid: Barrabés.
- Padilla, S., Guerra, & Giménez, F. (2005). *Análisis de la oferta formativa en actividades en el medio natural*. Obtenido de Educación Física y deportes: <http://www.efdeportes.com>
- Palacio, M. Schneider, M. & López, E. (2011). *La escalada en la formación docente del Profesorado en Educación Física del CRUB-UNCo*. Trabajo presentado en el 9° Congreso Argentino y 4° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata.
- Schubert, P. (2006). *Seguridad y Riesgo, volumen II*. Madrid: Desnivel.
- Winter, S. (2000). *Escalada deportiva con niños y adolescentes*. Munich: Desnivel.



# ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE DISEÑA E IMPLEMENTA EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS NOCIONES ESPACIALES

LÓPEZ CAMINO, María Marcela<sup>1</sup>

## Resumen

El presente escrito es síntesis de un Trabajo Final de grado de una investigación de tipo descriptiva, socio-antropológica en el ámbito de la Educación Física escolar. Intenta comprender *las estrategias didácticas que diseña e implementa el profesor de Educación Física para la construcción de las nociones espaciales*. Es un estudio de caso realizado durante el año 2015, que sigue la línea de investigación exploratoria-descriptiva. El contexto donde se realizan las observaciones es un tercer grado de turno tarde de una escuela de la ciudad de Deán Funes, Departamento Ischilín, provincia de Córdoba, Argentina.

**Palabras clave:** educación primaria-educación física- estrategias didácticas- nociones espaciales.

## Introducción

El presente Trabajo Final de Grado: “Estrategias *didácticas que diseña e implementa el Profesor de Educación Física para la construcción de las nociones espaciales*” es una Investigación de tipo descriptiva, socio-antropológica.

Esta investigación pretende comprender<sup>2</sup> *las estrategias didácticas que diseña e implementa el Profesor de Educación Física para la construcción de las nociones espaciales*. Estas interesan pues se vinculan con las prácticas cotidianas de la

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Villa María -Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas - CRES Deán Funes - [marcelaorlauskas@hotmail.com](mailto:marcelaorlauskas@hotmail.com)

<sup>2</sup> El conocimiento se obtiene por observación comprensiva. Urbano y Yuni en Técnicas para investigar 2 p. 13

Educación Física, ya que son contenidos propuestos en el Diseño Curricular<sup>3</sup>. Por otro lado, mi experiencia como docente de Educación Física, en todos los niveles, y en distintas escuelas, me ha posibilitado advertir su relevancia.

Este trabajo de investigación permite la comprensión y análisis de las estrategias didácticas que utiliza una docente para facilitar los procesos de construcción de las nociones espaciales, en el contexto educativo. En este caso, se hace foco en las clases de Educación Física, de tercer grado de una escuela primaria ubicada en la ciudad de Deán Funes, provincia de Córdoba, Argentina.

Es importante que el niño se conozca y se sitúe en el espacio. El interés por comprender las estrategias didácticas en relación a la construcción de las nociones espaciales adquiere relevancia si se considera que el espacio está íntimamente ligado al sujeto. “Si partimos de que como seres corporales estamos co-determinados por nuestro ser-aquí y de que la pregunta *¿Quién soy?* No puede ser respondida sin relación a la pregunta *¿Dónde estoy?*” (...) Bernhard Waldenfels, 1999, p. 209. Entonces, el conocimiento del espacio, no es sólo producto de la percepción sino que según Jean Piaget, de la acción entera que implica las acciones del cuerpo, que se posiciona al entrar en él. Daniel Calmes, 2014, p. 51.

Es un aporte para la mejora y reflexión de las prácticas de los profesores de Educación Física en relación a las estrategias didácticas vinculadas a las nociones espaciales. La Educación Física en tanto disciplina didáctica pedagógica de intervención, debe permitir reflexionar sobre el contexto concreto<sup>4</sup>. Por lo que, esta investigación intenta responder a la pregunta: *¿Cuáles son las estrategias didácticas que diseña e implementa la Profesora de Educación Física para la construcción de las nociones espaciales en el tercer grado de una escuela Primaria de la ciudad de Deán Funes, año 2015?* Considerando este interrogante en tanto problema de investigación, se expresan los objetivos a continuación.

---

3 Diseño Curricular de la provincia de Córdoba 2012-2015.

4 Freire, Paulo en la octava carta.

## **Objetivo general**

○Comprender las estrategias didácticas que diseña e implementa una Profesora de Educación Física para la construcción de las nociones espaciales, en sus clases de tercer grado de nivel primario.

## **Objetivos específicos**

○Describir la toma de decisiones de la Profesora de Educación Física en relación a la construcción de nociones espaciales en las clases de tercer grado de una escuela primaria de Deán Funes.

○Describir tipos de tareas donde las nociones espaciales estén involucradas, en clases de Educación Física de tercer grado de nivel primario.

○Analizar las intervenciones didácticas en las clases de Educación Física de tercer grado de una escuela primaria de Deán Funes en relación a la construcción de nociones espaciales.

Entonces, acorde con los objetivos planteados se puede anticipar que la estrategia didáctica que diseña e implementa la docente se desagrega de: la toma de decisiones, en relación a la construcción de las nociones espaciales; los tipos de tareas<sup>5</sup> que implica describir el acondicionamiento del medio y la consigna dada por la docente; la intervención didáctica ligada a la construcción de las nociones espaciales.

## **Antecedentes empíricos**

En relación a la temática de las estrategias didácticas son de destacar los trabajos de investigación realizados por:

-Hoyos Castro, Andrés Felipe (2011) Universidad de Antioquía. Colombia. “Algunos problemas didácticos en la clase de Educación Física”.

-Tabak, Graciela Inés (2011) Universidad de la Plata. Argentina. “Con el foco en un mínimo giro (un trabajo a partir de la “intención” que posibilita habitar el cuerpo y el espacio).

-Navarrete González, Raúl (2010) Universidad de Granada, España. “Factores influyentes para la práctica segura de la Educación Física”. -Gil, J.L, Felipe, Burillo, P., García-Tascón, M., Gallardo, L. (2010). “Detección de necesidades en las

---

<sup>5</sup> Entendiendo que tarea es la información proporcionada por el profesor y está constituida por: preparación, acondicionamiento del medio y las instrucciones para el uso de ese acondicionamiento según la mirada de Blázquez Sánchez.

instalaciones deportivas de Educación Deportiva de Educación Secundaria Obligatoria: El caso de la Provincia de Ávila” *Los espacios son los que posibilitan que la actividad física vaya unida al desarrollo del individuo. Y la organización del espacio, así como la dotación y disposición de los materiales son tareas fundamentales para construir un ambiente de aprendizaje* (Blández, 1995).

### **Referentes teóricos-conceptuales**

La complejidad que implica este trabajo, requiere sostenerse en referentes teóricos o conceptuales. Por ello es necesario hacer referencia a autores como:

Antonio Galera, Vicente Navarro Adelantado, Jorge Gómez, Jean le Boulch, Domingo Blázquez Sánchez, Daniel Calmels, Bertely Busquets, Claudio Urbano y José Yuni, entre otros.

Si bien la palabra estrategia tiene su origen en el lenguaje militar, del griego “strategós”, trasladada al ámbito educativo se viene utilizando con el significado de método o combinación de métodos, procedimiento o principio.

Antonio Galera<sup>6</sup> (2001) hace referencia a Mialaret (1979) para decir que “*estrategia es la ciencia o arte de combinar acciones para alcanzar un fin*”. Estrategia así sería la ciencia o arte de combinar métodos. (p. 99)

En el Diseño Curricular de la Educación Primaria<sup>7</sup> se expresan, como aprendizajes y contenidos, “la exploración de prácticas corporales y ludomotrices que requieren el registro y uso de las *nociones espaciales* de orientación, en la resolución de situaciones problemáticas de juego, incluidas en el eje: en relación con las prácticas corporales ludomotrices referidas a la disponibilidad de sí mismo.

Esparza y Petrolí<sup>8</sup> (1983) entienden por *Nociones Espaciales* a las construcciones mentales del sujeto, en sus intercambios con el medio. (p.55) En los primeros años el espacio es como el individuo puede *aprehenderlo* con la matriz que le imprimen sus esquemas de asimilación de la realidad: es donde se hace, donde se ejerce la acción. La noción de espacio reviste un carácter de ontogénica, es decir que la rehace cada individuo para su historia particular. (p.56)

En tercer grado, según Le Boulch (1986) el niño dispone de una imagen de cuerpo operatorio estático que se vincula con la capacidad de representar su propio cuerpo según tres ejes: alto-bajo, adelante atrás y derecha- izquierda, el cuerpo será el punto de referencia y orientación que posibilita la estructuración del espacio del entorno.

---

6 Antonio D. Galera (2001) Manual de didáctica de la Educación Física. Una perspectiva constructivista moderada.

7 En adelante DCEP, Documento del Ministerio de la Provincia de Córdoba 2012-2015. Pág. 195

8 Alicia Esparza y Amalia Petrolí, La psicomotricidad en el jardín de infantes

Según el aporte de Jean Le Boulch (1997) “hasta los dos años y medio, el espacio del niño es un *espacio vivido* al cual se ajusta desarrollando sus praxias<sup>9</sup>”. Continuando con la evolución de su desarrollo y coincidiendo con la imagen corporal del niño, es entre los tres y seis años que “el niño accede a la *representación de los elementos del espacio*, descubriendo en él formas y dimensiones” y es al finalizar la etapa preescolar cuando “la evolución de la correspondencia cuerpo-espacio culmina en una organización egocéntrica del universo. El niño ha descubierto su predominio, lo ha verbalizado” (p.23), entendiéndose así, que también es fundamental la aparición del lenguaje, pues la *palabra* también posibilitará la construcción de las nociones. Finalmente accede así a un “*cuerpo orientado*” que va a servirle de referente para situar los objetos que están en el espacio que lo rodea.

Continuando con la afirmación de le Boulch, (1997) “el pasaje de la percepción de un espacio orientado alrededor de su cuerpo propio la representación mental de un espacio orientado en el cual, el cuerpo está situado como objeto” (p. 23), implica el ejercicio de otras funciones cognitivas que corresponden al estadio de las operaciones concretas que correspondería al momento que el niño está en la escuela primaria.

Siendo así ¿Qué estrategias didácticas puede diseñar el docente para la construcción de nociones espaciales?

Para Vicente Navarro Adelantado (p.29), existen tres tipologías básicas<sup>10</sup> de estrategias de enseñanza que a efectos didácticos se mencionan en el manual de E.F. de Antonio Galera (2002), estas son:

- Estrategias instructivas: cuando las decisiones las toma el profesor (...); su finalidad básica es el mantenimiento de niveles altos de motivación al facilitar el acceso relativamente rápido a unas performances subjetivamente satisfactorias.
- Estrategias participativas: consisten en traspasar parte de las decisiones a las personas alumnas, son útiles cuando se plantean tareas ya conocidas, con la finalidad de mejorar su aprendizaje por automatización, o en el caso de tareas que por su naturaleza facilitan la participación de las alumnas sin necesidad del control de la profesora. Su finalidad básica sería fomentar una autonomía progresiva de la alumna, liberando concomitantemente a la profesora de funciones organizativas de la sesión, a favor de funciones regulativas o evaluativas.
- Estrategias emancipativas: se dan cuando el papel de la persona profesora queda reducido a la función de catalización didáctica, en el plano de la “quasiigualdad” con las alumnas: casi todas las decisiones son asumidas por éstas, que

---

9 Una praxia es un conjunto de movimientos coordinados en función de un objetivo a alcanzar.

10 En el manual T 1 de E.F. Antonio Galera pág. 114 menciona a Navarro Adelantado.

evidentemente, han de ser conscientes de su responsabilidad y mostrar elevados índices de cohesión y solidaridad en el seno del grupo.

Las *estrategias participativas*, son según Galera, las más apropiadas para el desarrollo del contenido capacidades perceptivo motrices que implica trabajar, entre otras, las *nociones espaciales*.

Al aproximarnos a las definiciones de los términos que se investiga, se menciona a Domingo Blásquez Sánchez<sup>11</sup> quien afirma que *tarea es: la información proporcionada por el profesor, la cual está constituida por:*

A) *Preparación y acondicionamiento del medio.*

B) *Instrucciones para la utilización de ese acondicionamiento.*<sup>12</sup>

Las instrucciones para la utilización de este acondicionamiento deben especificar:

-el material a utilizar: el profesor proporciona solo el material sobre el que quiere centrar la actividad.

-los objetivos que persigue: los fines a los que se conduce al niño.

-las modalidades o formas de ejecución: es decir las operaciones motrices a efectuar y acciones para conseguir la conducta final.

Esas instrucciones pueden estar más o menos definidas, según el grado de precisión determinan un tipo u otro de tarea. Así obtendremos una clasificación de las tareas pedagógicas en:

*A-Tareas no definidas, B-Tareas semi-definidas, C-Tareas definidas.*

### **Aspectos metodológicos**

Esta investigación es un estudio de caso, de tipo exploratoria descriptiva ya que el objeto de la misma es comprender *cuáles son las estrategias didácticas que diseña e implementa la profesora de Educación Física para la construcción de la noción de espacio en tercer grado en una escuela primaria de Deán Funes, año 2015.*

La lógica de esta investigación es cualitativa, por lo tanto se apoya en la inducción. Urbano y Yuni (2006) afirman que “La inducción es un tipo de razonamiento que se comienza con la observación repetida de fenómenos.

En relación a la técnica de análisis de datos, se recurre a la *entrevista como estrategia metodológica*, pero además, esta investigación tiene características de tipo etnográfico, pues se complementa y enriquece con *observaciones* en el contexto. En este caso, el dato “se construye”, pues la investigación es cualitativa y el análisis de

---

11 Blásquez Sánchez artículo recuperado de: <http://www.apunts.org> el 31/08/2012

12 Blásquez Sánchez p. 92 “Elección de un método en Educación Física”



datos supone “poder encontrar las tramas de sentido que sostienen esos textos”. Urbano y Yuni (2015 p. 79)

Para generar conocimiento, es necesario obtener información, por esta razón:

-En una primera instancia: se entrevista<sup>13</sup> a la docente, utilizando el *guión flexible* de preguntas, (Instancia *preactiva*<sup>14</sup>)

-En una segunda instancia: se observan 3 clases de tercer grado para complementar la descripción de las estrategias que diseña e implementa la docente para la construcción de las nociones espaciales que narrara en la entrevista. Aquí son de validez las consignas<sup>15</sup> y acciones que realiza la docente en sus intervenciones didácticas, las que están en relación al acondicionamiento del medio, uso y distribución de materiales, objetivo y forma de ejecución. Para profundizar la observación se hace el cartografiado<sup>16</sup>, por la importancia del registro en función del uso del espacio, agregando además fotografías del espacio pedagógico, croquis de la escuela.<sup>17</sup> (Instancia *Interactiva*, es decir, durante la clase).

-En una tercera instancia: se analizan los documentos solicitados, que se consideran pertinentes y posibilitan abrir indicios como lo son: planificación anual y plan de clase, listado de alumnos. (Instancia *posactiva*, es decir después de la clase). De este modo se hace una triangulación<sup>18</sup> metodológica: que integra entrevista, observaciones y documentación.

“El análisis de datos supone poder encontrar las tramas de sentido que sostienen esos textos” Urbano y Yuni (2015 p.79), para ello se realiza el análisis de categorías, en un cuadro ubicando en la primera columna la inscripción, esto es lo que la profesora entrevistada dice, al responder las preguntas de la entrevista. En la siguiente columna se ubican las categorías sociales, que, según Busquets son definidas como “*representaciones y acciones sociales inscriptas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores*” (2002 p.64) que se relacionan con las categorías teóricas, que son las producidas por otros autores y están relacionadas con el objeto de estudio en construcción. Entre ellas surge la columna destinada a las

---

<sup>13</sup> Entrevista como estrategia metodológica, según Salord, (2013) proporciona materia prima para realizar la reconstrucción y responder a la pregunta problema.

<sup>14</sup> Instancias tomadas de Phillips Jackson, La vida en las aulas.

<sup>15</sup> Por lo que fue importante el uso de grabador, que pude sostener en su vestimenta, previo consentimiento de la docente.

<sup>16</sup> Cartografiado: se dice del croquis o diseño del uso del espacio por profesora y alumnos.

<sup>17</sup> Por la complejidad que requiere la observación in-situ, se utilizó la asistencia de 2 ayudantes para esto: una sacaba fotografías y otra realizaba el cartografiado, el modo de hacerlo le fue indicado con anterioridad a la observación.

<sup>18</sup> Según Urbano y Yuni hay cuatro tipos de triangulación clasificación de Denzin (1994) a saber: de datos, de investigadores, de teorías y metodológica: que implica combinar la observación, la entrevista y el análisis de documentos, otorgando mayor consistencia a la información y reduce sesgos que producen los instrumentos particulares.

categorías del intérprete, donde se registran las situaciones o palabras que llaman la atención y están relacionadas a la problemática planteada.

El cuadro habilita pensar relacionalmente las categorías sociales y las categorías teóricas dan paso, a las categorías que emergen de dicha interpretación, las categorías del intérprete.

Para el análisis de los registros de las tres clases observadas, se utilizan, con el mismo criterio, las siguientes categorías: categorías sociales, interpretación especulativa y categorías teóricas según Busquets.

### **Resultados alcanzados**

Intentar comprender cuáles son *“Las estrategias didácticas que diseña e implementa el Profesor de Educación Física para la construcción de las nociones espaciales”* implica adentrarse y mirar la práctica docente en el hacer cotidiano del profesor de Educación Física. Las estrategias didácticas son el conjunto de acciones que el docente realiza con una intencionalidad pedagógica, su diseño e implementación es importante porque su función es facilitar el proceso de construcción de las nociones espaciales.

A partir del interrogante inicial: *¿Cuáles son las estrategias didácticas que diseña e implementa la Profesora de Educación Física para la construcción de las nociones espaciales en el tercer grado de una escuela Primaria de la ciudad de Deán Funes, año 2015?*, se plantea el objetivo:

*-Comprender las estrategias didácticas que diseña e implementa una Profesora de Educación Física para la construcción de las nociones espaciales, en sus clases de tercer grado de nivel primario.*

Esto propicia describir la toma de decisiones de la profesora de Educación Física. En la entrevista, es relevante lo que la docente dice al hacer referencia al presentismo, pues *el “estar”* habilita la vivencia, de este sujeto que es cuerpo vivido, percibido y representado. Su primera decisión, en las clases observadas, es el control de la asistencia, que realiza en todas ellas. Luego decide el lugar donde va a dar la clase, y da participación a alumnos en esa decisión. La elección de elementos está vinculada al contenido a trabajar. Además describir los tipos de tareas donde las nociones espaciales están involucradas, permite visualizar las estrategias que la docente utiliza, la mayoría de las cuales son participativas. Finalmente analizar las intervenciones didácticas en las clases de Educación Física de tercer grado, vinculadas a las tareas. En las mismas, propone juegos, algunos simbólicos otros a modo de desafíos. Otra estrategia didáctica, en este caso participativa, que la docente utiliza es el diálogo, lo

que permite el papel protagónico del niño. Esto lo genera con preguntas que generan acciones como en la clase 2 observada: --“¿quién se anima a lanzarla *hacia atrás* y atraparla darse vuelta y atraparla en el aire? Los alumnos contestan: -“señor mire, mire, yo! así?”. La docente toma de referencia al *propio cuerpo*, habilita la acción motriz y la palabra, que generan las nociones espaciales.

Algunos aspectos significativos que ligán lo empírico con lo teórico en relación a la tarea y el acondicionamiento del medio es el modo de utilizar el elemento, porque lo que da cuenta de la noción espacial es el propio cuerpo, no los elementos, el *adelante* y *atrás* está dado en función del cuerpo, el cuerpo es siempre la referencia, *arriba* y *abajo* son nociones que dependen de la posición del cuerpo en el espacio y el trabajar *derecha e izquierda*, es más complejo, pues es necesario haber reconocido esa noción en su propio cuerpo, porque la dificultad está dada en reconocerla cuando tenemos a otro en frente, o frente a un espejo. En ronda se percibió la dificultad en reconocer esta noción.

Para trabajar la noción de “*adentro y afuera*” la docente utilizó aros y de ese modo ha parcializado el espacio. Los materiales como la soga sirvieron de referencia para juegos donde trabajó la noción *arriba y abajo*, los conos para delimitar un espacio y definir la noción “*entre*” realizando lanzamiento entre dos conos para mejorar la puntería.

En su intervención, las consignas verbales hacen emerger las estrategias didácticas que la docente utiliza para la construcción de las nociones espaciales son variadas: utiliza la explicación; cuando es necesario reforzarla, lo hace con la demostración. La palabra cobra mucho significado en la consigna dada (puede observarse el uso de palabras como “ahí, acá, adelante atrás, hacia adelante, hacia atrás, allá, en la pared, izquierda, derecha, muy alto” éstas son constructos, que según Piaget, sirven para ubicar espacialmente) y se refuerza con la reiteración de la consigna para su mejor comprensión. La palabra habilita la construcción de la noción. Se observa la combinación de acciones motrices como: “¿quién puede lanzar, girar y atraparla”.

En función del supuesto de anticipación de sentido, se puede decir que las estrategias didácticas que diseña e implementa la docente son variadas y en consecuencia la mayoría habilita la construcción de nociones espaciales que son contenidos de Educación Física.

Es clave lo expresado por Calmes (2011) “la relación con el espacio no está desprovista de afectividad, pues es la experiencia corporal la que nos introduce en su mundo, y son los adultos con su función corporizante quienes nos habilitan y acompañan en la comprensión de sus variables” p. 11

## **Bibliografía**

Calmes, Daniel (2014) *Espacio Habitado en la vida cotidiana y la práctica profesional*. Rosario. Santa Fe. Argentina. Ed. Homosapiens.

Dallo, Alberto R. (2007) *La gimnasia, herramienta pedagógica*. Córdoba. Argentina Ed. Universitas.

De la Torre, Saturnino y Barrios, Oscar. (2000) *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona. España. Ed. Octaedro.

Denies, Cristina. (1994). *Didáctica del nivel inicial*. Buenos Aires. Argentina. Ed. El Ateneo.

Galera, Antonio D. Tomo 1 (2001) *Manual de didáctica de la Educación Física*. Barcelona. España. Ed. Paidós Educación Física.

García Salord, Susana. (2013). Taller: información y Vínculo. La entrevista en Ciencias Sociales. México

Gómez, Jorge (2002). *Educación Física en el patio*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Stadium

Gonzalez de Álvarez, Ma Laura y Rada de Rey, Beatriz Alicia. *La Educación Física Infantil y su didáctica*. (2005) Buenos Aires, Argentina. Ed. AZ

Le Boulch, Jean (1986). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Paidós.

Le Boulch, Jean. (1976). *La educación por el movimiento en la escuela primaria* Buenos Aires. Argentina. Ed. Paidós.

Morales del Moral, Antonio y Guzmán Ordóñez, Manuel. (2003). *Diccionario de la Educación Física y Los Deportes*. México. Ed. Gil Editores.

Rockwell, Elsie (2011) *La experiencia etnográfica*. Paidós. Buenos Aires.

Sáinz, Ma. Carmen y Argos, Javier. (1998) *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias*. Capital Federal. Argentina. Ed. Narcea.

Urbano, Claudio y Yuni, José Vol. 2 (2006) *Técnicas para investigar*. Córdoba. Argentina. Ed. Brujas.

Urbano, Claudio y Yuni, José Vol. 3 (2015) *Técnicas para investigar*. . Córdoba. Argentina. Ed. Brujas.

## **Bibliografía consultada**

Achilli, Elena Libia (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor. Santa Fe. Argentina.

Barrionuevo, Celeste.(2010). *Representaciones sobre el cuerpo de estudiantes de Educación Física*.

García, T. S.-G.-M. (1994). *Los espacios y materiales físico deportivos. Conoce sus posibilidades*. Granada.

Jackson, Philip W. (1992). *La vida en las aulas*. La Coruña. Ed. Morata, S.L.

López-Moya y Estapé. (2002).

Materiales Bibliográficos utilizados en el taller de Metodología de la Investigación 2014-2015.

Módulo III y V (2014) del Postítulo en Investigación Educativa. Córdoba

Navarrete González, R. (febrero de 2010). *Factores influyentes para la práctica segura de la Educación Física*. Buenos Aires, Argentina.

Pardinas, Felipe. (1991) *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. México. Edit. Siglo XXI Editores.

Pavía, Víctor. (2005). *El patio escolar: El juego en Libertad vigilada*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Novedades Educativas.

Vadori, Lilián. (2005). *Las representaciones de aspirantes a la formación docente en educación física*. Villa María: Mimeo.

---

### **Documentos**

Argentina. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseños Jurisdiccionales Provinciales 2012-2015.

## **Eje 2**

### ***Formación docente en Educación Física y sus diversas áreas***

En este eje se encuentran trabajos dedicados al análisis de diseños curriculares, normativas y/o prácticas profesionales de formación docente (universitaria y/o terciaria). Experiencias de extensión, prácticas comunitarias y voluntariados universitarios. Experiencias de innovación en la formación.

#### **Ponencias**

Aguilar Mansilla, Fernando; Ossana, Guillermo; Ricci, Maribel; Fernández, Inti; Turri, Mailen

*Operativo Juegos Cooperativos. La Educación Física y las prácticas emergentes en sectores vulnerables como dispositivos de formación docente inicial*

Calazzo, Rossana, Galván, Julieta, González De Alvarez, María Laura, Parajón, Aurelia

*El juego como contenido en las prácticas docentes de los estudiantes del profesorado en educación física, en el nivel primario*

de la Barrera, María Laura; Riccetti, Ana

*Materias teóricas para quehaceres prácticos: ¿cómo hallar el sentido de lo que parece paradójico? Aportes para una educación física de calidad*

Calazzo, Rossana, Galván, Julieta, González de Álvarez, María Laura, Parajón, Aurelia

*El perfil del organizador de juegos. Entre los formadores y los estudiantes en prácticas docentes*

Díaz, Julieta; Fraga, Clara; Migliorata, Pablo - Colaboradores: Senger, Mariela; Maciel, Ramiro; Mansilla, Manuel

*El juego en la educación física: análisis interpretativo de sentidos y significaciones acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación*

Fernández, Marisa; Pizzorno, Federico

*Prácticas pedagógicas de andinismo en la educación física. Formación docente y campo profesional*

Herrera, Alejandro

*La educación física en las escuelas secundarias de la Universidad nacional de Cuyo. La Ley de Educación Nacional, los NAP y su implementación en los programas de estudio escolares*

Kunzevich, Gustavo

*Dificultades que presentan los estudiantes en el marco de las prácticas Profesionales Docentes*

Pratto, Juan Jowen

*La educación física en los colegios nacionales: el caso del Colegio Nacional de La Plata 'Rafael Hernández'. (1885-1930)*

Riccetti, Ana; Chiecher, Analía

*Percepciones de futuros profesores en educación física acerca del uso de videojuegos para mantenerse físicamente activos*

Soria Reyna, Mariángel

*El hombre y el juego en la educación física*

Tolosa, María Lucía

*Las prácticas deportivas y la responsabilidad civil en la escuela*





## Operativo Juegos Cooperativos

### La Educación Física y las prácticas emergentes en sectores vulnerables como dispositivos de formación docente inicial

Aguilar Mansilla, Fernando; Ossana, Guillermo; Ricci, Maribel; Fernández, Inti; Turri, Mailen<sup>1</sup>

#### Resumen

La presente ponencia da cuenta de la experiencia educativa que llamamos Operativo Juegos Cooperativo (OJC), diseñada e implementada conjuntamente entre estudiantes y docentes de los profesorados de Laboulaye y de Río Cuarto<sup>2</sup>, SEDRONAR-Río Cuarto y Granja Siquem, en el marco de un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), aprobado por la SECyT-UNRC, en la convocatoria 2015, con el nombre “Prácticas emergentes y socio-comunitarias en Educación Física. Sistematización de experiencia”. El OJC habilitó la intervención lúdica simultánea en cuatro sectores en situación de vulnerabilidad social de la ciudad de Río Cuarto, mediante propuestas de juegos y actividades cooperativas. Esta experiencia propendió dispositivos de formación docente, enmarcados en las concepciones de aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria permitiendo al estudiante construir capacidades para actuar en contextos comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de las disciplinas y actitudes o valores de solidaridad y compromiso social.

**Palabras Claves:** Prácticas Profesionales Emergentes; Formación Docente; Prácticas Socio-Comunitarias; Juegos Cooperativos.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto, Departamento de Educación Física - [gossana2001@yahoo.com.ar](mailto:gossana2001@yahoo.com.ar)

<sup>2</sup> Instituto de Educación Superior Eduardo Lefebvre de Laboulaye y el Departamento de EF de la UNRC.

## Introducción

### *Problema que origina la innovación*

La experiencia que se presenta, de algún modo marca una continuidad y profundización de lo trabajado desde el año 2003<sup>3</sup> a la fecha y responde al Plan Estratégico Institucional de la UNRC. A partir de los resultados obtenidos en la investigación evaluativa y en el marco propicio que brinda la política de enseñanza y reglamentación vigente en esta Universidad, se focaliza la: incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo, entendiendo que posibilitan la construcción progresiva de prácticas reflexivas, solidarias, abiertas a la multirreferencialidad. Es decir, seguimos sosteniendo como estrategia innovadora los trabajos de campo, pero enfocados en la intervención solidaria y crítica con poblaciones en riesgo e incluyendo una propuesta de trabajo en red articulando dos áreas de formación, que contempla el plan de estudios del Profesorado en Educación Física: el área de Formación Docente y la del Movimiento y Problemática Corporal.

Tal veníamos señalando en informes de PIIMEG anteriores, una de las instancias decisivas -y al mismo tiempo críticas-, en la evolución de experiencias innovadoras fueron las intervenciones con poblaciones desfavorecidas (escuelas urbano-marginales; espacios públicos de barrios periféricos; granjas educativas).

El análisis de tales experiencias en relación con las representaciones de los estudiantes de profesorado y la elaboración de indicadores que permitan identificar “prácticas profesionales emergentes” en Educación Física, continúa siendo entonces una de las problemáticas a profundizar. En este sentido, detectamos algunas dificultades de los estudiantes para:

- encontrar situaciones-indicios de "nuevas teorías pedagógicas" críticas, reflexivas, situadas y “prácticas profesionales emergentes” en educación física, con la posibilidad de articular lo que estudian con lo que vivencian en sus aproximaciones al campo.

---

<sup>3</sup> El equipo responsable ha participado en trabajos y estudios PIIMEG “El trabajo de campo como espacio de formación en el Profesorado en Educación Física” 2005-06; “El trabajo de campo como analizador de las prácticas docentes en educación física” 2007-08. “Integración teoría práctica y prácticas profesionales emergentes en Educación Física” 2009-10. Aprobados y subsidiados por Secretaría Académica y Secyt UNRC. PPI: “Transformaciones curriculares en el Profesorado de Educación Física de la UNRC”, “Representaciones acerca de la formación y práctica profesional en educación física”; “Representaciones acerca del cuerpo y prácticas profesionales emergentes en educación física” ; “Representaciones sociales y prácticas profesionales emergentes en Educación Física. Trayectorias corporales, culturas juveniles y demandas del mercado”. Dirigidos por la Mg. Analía Di Capua. SeCyT-UNRC 2003/04 - 2005/06- 2007/08 -2009-11.

- interpretar qué es una teoría crítica en sus diversas dimensiones -generalmente entendida como concepciones de intelectuales que se deben estudiar- y pocas veces logran una apropiación de las mismas para su propia formación.
- posicionarse ideológicamente: se evidencia dificultad de ser crítico de la realidad y de tomar posición desnaturalizándola; particularmente desde la Educación Física.
- valorar los saberes pedagógicos y las categorías socio-históricas sobre los conocimientos de tipo anátomo fisiológico que responden a cierta legitimación naturalizada que pareciera continuar sin cuestionarse.
- posicionarse frente al grupo-clase por fuera de una mirada homogeneizadora y ordenadora de las situaciones. Frente a la complejidad de los escenarios donde intervenir pedagógicamente, se evidencia como primera reacción de los estudiantes intentar ordenar y controlar las situaciones, como camino necesario y único, para llevar adelante las propuestas de enseñanza.
- realizar trabajos colaborativos, en parte debido a su poca experiencia en los mismos, lo que configura representaciones de una práctica docente “en solitario”.

Entendemos que las posibilidades de propiciar trayectorias de formación significativas, potenciando docentes sensibles y comprometidos para intervenir en escenarios tan complejos y turbulentos, definitivamente deben abordarse colectivamente y encontrar nuevas y mejores competencias desde la multiplicidad de miradas. En ese sentido, este Operativo Juegos Cooperativos fue construyéndose con el aporte de sujetos pertenecientes a cuatro instituciones: Granja Siquem, SEDRONAR-Río Cuarto, IES Eduardo Lefebvre de Laboulaye y Departamento de EF de la UNRC.

Este proceso posibilitó que el día 28 de octubre del 2016 estudiantes, docentes y graduados en EF intervinieran simultáneamente en cuatro sectores con poblaciones en condiciones de vulnerabilidad social de la ciudad de Río Cuarto<sup>4</sup>. Para esta oportunidad, seleccionamos como práctica ludomotriz a los Juegos y Actividades Cooperativos, dada la posibilidad de facilitar conductas lúdicas cooperativas que los mismos manifiestan.

Posteriormente bajo la modalidad de taller, los estudiantes y docentes involucrados recuperamos los sentidos atribuidos a la experiencia educativa, resaltando desde la reflexión colectiva su vinculación con el proceso de formación docente inicial.

A continuación daremos cuenta de nuestras referencias conceptuales, que nos acompañaron no sólo durante el diseño y organización del operativo, sino fundamentalmente en momentos de su posterior reflexión.

---

<sup>4</sup> Centro Comunitario El Cristo Obrero del barrio Alberdi; Barrio Ciudad Nueva; Barrio Mugica; y Granja Siquem.

## Referencias conceptuales

Nuestro marco teórico que nos ayuda a observar nuestra práctica se enmarca en los siguientes conceptos: prácticas profesionales emergentes, formación docente, prácticas socio-comunitarias y juegos cooperativos. A continuación lo conceptualizamos brevemente:

### *Prácticas Profesionales Emergentes*

Entendemos por *práctica profesional* a la puesta en juego de saberes, actitudes, competencias, en un quehacer social para el cual habilita la universidad e institutos terciarios. Por ser una práctica social es histórica, situada, pudiendo ser asumida con autonomía y vinculada con un pensamiento crítico y compromiso de una acción participativa que se articule dialécticamente con un proyecto de vida. Desde esta concepción de *práctica profesional*, conceptualizamos las *prácticas profesionales emergentes* como aquellas que se van constituyendo por las características socio-político-educativas del contexto actual, que tienden al mejoramiento de las relaciones socioculturales y como fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción (González de Álvarez, 2007, Di Capua Arlegain, 2011).

En este sentido, estimamos que la identidad profesional, la corporalidad, la competencia, son categorías a ser resignificadas desde otras miradas, acordes con la compleja trama de relaciones y problemáticas que impactan a principios del siglo XXI.

### *Formación Docente*

Entendemos a la formación docente como un proceso complejo y de alguna manera inacabado, que transita por momentos o fases que han recibido diferentes denominaciones: la biografía escolar; la formación inicial o de grado, la formación continua, la socialización profesional (Ferry, 1997; Diker y Terigi, 1997; Davini, 1995).

*“Al respecto, es frecuente encontrar docentes en ejercicio que desestiman su formación inicial como ámbito de adquisición de herramientas para enfrentar la práctica cotidiana en el aula. Estas apreciaciones suelen referir a la falta de conexión entre los conocimientos adquiridos en el Profesorado y los problemas de la práctica: abundarían contenidos calificados como irrelevantes para enfrentar tales problemas y, a su vez, estarían ausentes otros que se visualizan como necesarios”* (Diker y Terigi, 1997:133)

En las instancias de *formación* se transponen “saberes teóricos” junto a “saberes prácticos” y “prácticas”, que ponen en juego una cultura, un “saber ser”, que se actualizan en las diversas situaciones de práctica profesional (Perrenoud, 1994).

Se reconoce la capacidad de poder evaluar la propia práctica, analizar cada contexto y situación de intervención, decidir el accionar en función un saber, un saber-hacer y un saber-ser y la necesidad de apartarse de formaciones cerradas que, bajo una racionalidad tecnológica, pretenden capacitar para la aplicación de respuestas pre-configuradas.

### *Prácticas Socio-Comunitarias*

A partir del año 2009 la UNRC acordó normativas tendientes a incorporar las PSC en todas las carreras de grado. En ese sentido, conceptualizamos las prácticas socio-comunitarias como situaciones en las que los estudiantes construyen capacidades complejas y potenciales para actuar en contextos comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de las disciplinas y actitudes o valores solidarios, de manera estratégica y con conciencia ética y social.

*“Actividades de servicio a la comunidad que realizan los estudiantes, supervisados y orientados por los equipos docentes, integradas con los aprendizajes de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) propios de los espacios curriculares en los que estas prácticas se desarrollan”<sup>5</sup>.*

Esta concepción de PSC se enmarca en la búsqueda de competencias, concebidas como saberes en acción o como praxis que articula conocimiento y práctica en contexto. Por otro lado, son saberes en acción ya que se construyen en contextos de acción y para la acción. El conocimiento se concibe como complejo, distribuido, generado a partir de problemas socialmente relevantes y orientados a su resolución. Desde una gestión social del conocimiento de diálogo, comunicación, cooperación y aprendizaje conjunto, conjugando diversos saberes: académicos, científicos, humanísticos, técnicos, cotidianos, prácticos, populares, etc., “ecología de saberes”.

### *Juegos Cooperativos*

Entendemos a las actividades lúdicas cooperativas aquellas que *“demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común”* (Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca, 1999).

Bajo el análisis de las conductas que promueven las actividades y juegos cooperativos, la mayoría de los autores especializados, Orlick (1990); Otuzi Brotto (2003) Giraldo (2005) coinciden en caracterizarlos como:

---

<sup>5</sup> Textual del documento “Proyecto: Incorporación de Prácticas Socio-Comunitarias al Currículo”. UNRC. Abril 2010

- Todos los participantes en lugar de competir, aspiran a un fin común.
- Los jugadores compiten contra elementos no humanos del juego y no entre sí.
- Los participantes combinan sus diferentes habilidades uniendo sus esfuerzos para el fin común.
- La no exclusión.
- La liberación de la agresividad física.
- La participación acorde a las propias capacidades.
- El énfasis en el placer por la misma participación.
- Libertad para crear, modificar, inventar, explorar, ensayar.

Características que si bien no garantizan conductas cooperativas y solidarias por parte de los jugadores, es sostenible expresar que aquello que se pone en juego cuando jugamos, en parte depende de la estructura interna de la propia actividad lúdica. Jugamos según la “visión” que tenemos del “juego” y dependiendo de esa percepción escogemos un estilo u otro para jugar. Los efectos de un juego dependen de la percepción que los participantes tengan: Del juego en sí; Del objetivo; De los demás participantes. (Otuzi Brotto, op. Cit).

### **Aspectos metodológicos**

Por tratarse de una experiencia educativa, aquí daremos cuenta del proceso organizativo del PJC. Como mencionáramos más arriba, nos posicionamos en la necesidad que frente a problemas complejos la opción válida es colectivizarse y buscar respuestas multirreferenciadas. De allí que desde el momento pre-activo del operativo, intercambiamos opiniones entre docentes, graduados y estudiantes de los citados profesorados. Las instancias “locales”, con propuestas, ensayos de juegos, construcción de juguetes, debates y reflexiones, permitieron avanzar en la búsqueda de consensos y decisiones interinstitucionales, en principio de manera virtual con intercambio de correos y mensajes por redes sociales, para posteriormente habilitar un espacio de encuentro entre los actores involucrados en el OJC.

En ese encuentro, se pudo articular las intenciones de cada institución, al tiempo de coordinar detalles de traslado y selección de juegos para cada barrio. Es oportuno reconocer que muchos sujetos involucrados, el año anterior habíamos implementado experiencias similares en dos escuelas primarias de Laboulaye. En esa oportunidad consideramos más significativo, generar réplicas de ello en espacios no-escolares, y con claros indicios de vulnerabilidad social.

Posteriormente, en momentos inter-activos, implementamos simultáneamente diversas propuestas lúdicas cooperativas, tal mencionáramos más arriba. En una segunda jornada, en clave de instancia pos-activa, -bajo formato taller-, nos permitimos poner en tensión las representaciones previas con los sentidos atribuidos a la experiencia. A modo de ejemplo, se trabajaron los siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron sus expectativas iniciales en contraste con la práctica misma?; ¿Las propuestas de juegos permitieron visibilizar conductas cooperativas?; ¿éstas prácticas de enseñanza las sostendrían como profes? ¿Por qué?; Estas prácticas, ¿cómo consideran que impactan en su formación docente?

## Resultados

La decisión de abordar como objeto de investigación el estudio de la formación docente inicial en la construcción de prácticas profesionales emergentes en EF, pone en tensión diversas líneas de formación, prácticas instituidas, lo cual vuelve necesario realizar un abordaje histórico, interpretativo, tras el logro de transformaciones posibles. A nuestro entender, tanto los espacios de intervención utilizados, como las prácticas lúdicas implementadas, habilitan trayectorias de formación claramente diferenciadas de las tradicionales. A continuación, transmitimos expresiones<sup>6</sup> de estudiantes involucrados en el OJC, rescatadas en instancias del taller realizado:

- *Antes de llegar sentimos inseguridad, intriga miedos; después, buena predisposición, cariño, respeto, fácil comunicación, sensación de querer ser profes. Las conductas cooperativas se lograron en parte. Y nos gustaría realizar estas prácticas emergentes, dependiendo del contexto de intervención.*
- *Significamos la experiencia como positiva, suma experiencias para crecer en lo personal y en lo profesional*
- *Me cambió porque ninguno de nosotros es tan importante como todos juntos. Encontramos en esta experiencia motivación; juego; cariño; incertidumbre; aprendizaje; adaptación; experiencias; cooperación; buenos valores; necesidades.*
- *El intervenir en espacios con condiciones de vulnerabilidad generó previamente sensaciones de inseguridad, temor, ansiedad ya que para varios eran lugares desconocidos. El operativo nos permitió comprobar las tensiones entre la teoría y la práctica, entre lo que planificamos para jugar y lo que tuvimos que ir modificando en la práctica.*

---

<sup>6</sup> Las mismas fueron levemente modificadas para mantener un hilo narrativo manteniendo el sentido original.

- *Valoramos los Juegos Cooperativos por su inclusión; a pesar que no siempre vimos conductas solidarias en los jugadores, se destaca el clima de compañerismo y sin mayores conflictos. Por otra parte, amplía la libertad tanto para crear nuevos juegos como modificar reglas de los conocidos.*
- *Creemos que esta experiencia nos permite repensar nuestra mirada sobre la EF hacia un futuro en donde el profesor de EF pueda tener un vínculo más fuerte con los alumnos, y a la vez hacer una EF Escolar que incluya e integre con juegos y no divida con deportes*
- *Generar un docente comunicativo, colaborador, crítico-reflexivo que otorgue y transmita valores para convivir en sociedad.*

Para el logro de una participación real y sentida de los estudiantes en prácticas profesionales innovadoras, emergentes, quizás sea necesario conservar algunas cuestiones tradicionales que hacen a la identidad, pero resignificada desde otras miradas. Procurando el paso de un profesional formado en competencias técnicas específicas a un profesional con competencias contextuales (Gimeno Sacristán, 1990), capaz de actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las complejas y cambiantes situaciones de estos tiempos.

Entendemos que no solo experiencias de este tipo, sino la sistematización de las mismas, la posibilidad de hacer públicas y someter a debate representaciones y prácticas en el campo de la EF constituye un aporte a su resignificación desde nuevas formas de racionalidades, deliberativas, prácticas, estético-expresivas, frente al predominio de una lógica técnico-instrumental que parece caracterizar a la cultura de la modernidad e impactado en los dispositivos de formación docente.

Esta ponencia avanza en ese sentido.

## **Bibliografía**

- Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- Di Capua Arlegain, A. y otros (2011) *Representaciones de docentes y estudiantes universitarios de las prácticas profesionales emergentes. Resultados de un Programa de Investigación*. Publicación digital. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Río Cuarto.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.



- Gimeno Sacristán, J. (1990) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- Giraldo, J. (2005) *Juegos Cooperativos. Jugar para que todos ganen*. Editorial Océano. Barcelona.
- Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca (1999) *Juegos Cooperativos y Educación Física*. Paidotribo. Barcelona.
- Orlick, T. (1986) *Juegos y deportes cooperativos*. Popular. Madrid.
- Otuzi Brotto, F. (2003) *Juegos Cooperativos*. Lumen. Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (1994) *Saberes de referencia y saberes prácticos. Una oposición discutible en la formación de enseñantes*. Seminaire des formateurs IUFM. Grenoble
- Velázquez Callado, C. (s/f) *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la Educación Física*. Secretaría de Educación Pública. Distrito Federal. México.



# EL JUEGO COMO CONTENIDO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA, EN EL NIVEL PRIMARIO

Calazzo, Rossana, Galván, Julieta, González De Alvarez, María Laura, Parajón, Aurelia<sup>1</sup>

## Resumen

El objetivo principal de esta línea de investigación, está centrado en indagar cuáles fueron las propuestas ludomotrices incorporadas en los planes de clases de los estudiantes de la Asignatura Práctica y Residencia I, correspondiente al primer cuatrimestre del año 2015.

La muestra corresponde a escuelas de nivel primario, de índole pública, en su mayoría conformados por grupos mixtos, situados en la capital de la provincia de Tucumán. Se tomaron como referencia 151 encuestas.

La población objetivo investigada, abarca desde el Nivel Inicial hasta sexto grado.

Se utilizó como instrumento una Ficha de Seguimiento<sup>2</sup> que implementa la Cátedra mencionada, cuya base tiene características de una encuesta semiestructurada, donde se toma como ejes principales de análisis los siguientes:

- Contenidos solicitados por el Docente basados en Gimnasia/Habilidades
- Contenidos solicitados por el Docente basados en el Juego
- Contenidos solicitados por el Docente basados en Deportes

Este trabajo se centró en el segundo eje, relacionando dichos resultados con los contenidos propios desarrollados en la Asignatura Juegos en la Educación Física, y al Proyecto Curricular de la Educación Primaria, propuesto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

Los primeros resultados observados, permitirán analizar y optimizar la articulación existente en ellos.

**Palabras clave:** Juego, Prácticas Docentes, Nivel Inicial, Educación Primaria

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Educación Física - [rosscalazzo@yahoo.com.ar](mailto:rosscalazzo@yahoo.com.ar)

<sup>2</sup> Ficha de seguimiento Cát. Práctica y Residencia I: Prof. Titular: María Laura González de Álvarez-Facdef-UNT; 2.015.

## **Sobre la propuesta del Ministerio de Educación de la Provincia**

Tomamos para el siguiente análisis, lo expresado por los alumnos practicantes sobre la elección de juegos para la clase de Educación Física y lo establecido por las normativas vigentes, el Diseño Curricular para jardines de infantes de 3, 4 y 5 años y el Proyecto Curricular de la Educación Primaria, (ambos documentos del Ministerio de Educación y Justicia de la Provincia de Tucumán).

### **En relación al Nivel Inicial:**

El Diseño Curricular para jardines de infantes de 3,4 y 5 años, establece como contenido, en el *“Recorrido de Experiencias: Educación física”*<sup>3</sup>

- *Los Juegos y rondas populares infantiles y tradicionales de la cultura tucumana.*
- *Creación y recreación de juegos grupales modificando reglas, escenarios y situaciones de juego.*
- *Construcción y armado de espacios para la práctica corporal y/o lúdica y diseño de proyectos propios y con los otros. Resolución cooperativa, compartiendo recursos y acordando normas.*
- *La colaboración entre pares y con los adultos en situaciones lúdicas y prácticas novedosas, complejas y desafiantes, reconociendo la necesidad de colaboración de y con los otros.*

El tipo de juegos que eligen los alumnos en sus prácticas profesionales en el Nivel Inicial, son principalmente los Juegos de *“Persecución”* y las *“canciones”*. Las actividades lúdicas mencionadas se encuentran dentro de la clasificación de *Juegos en Masa*, según el material de Estudios elaborado por la Cátedra Juego y Recreación<sup>4</sup>. Son Juegos de resolución simple, en relación a las exigencias de organización espacio-temporal, de conocimiento de sí mismo y de los demás. Lo que predomina es la habilidad de la *carrera*. En el texto se destaca: *“Cada niño participa de la idea común del juego pero no establece cooperación con los demás compañeros, sino que juega por sí mismo y para sí mismo, a pesar del contacto con los demás. Las relaciones interpersonales son muy primarias o casi inexistentes.”*<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Proyecto Curricular de la Educación Primaria. Documento de trabajo 2014-2015. Educación Física. Ministerio de Educación de Tucumán.

<sup>4</sup> Material de estudio Unidad N° 1; Cát. Juego y Recreación: Prof. Titular: Aurelia Cristina Parajón-Facdef-UNT; 2.016.

<sup>5</sup> Material de estudio Unidad N° 1; op. Cit., pág. 16.

Este tipo de juegos es trabajado desde la Cátedra, ya que por sus características son pertinentes a las posibilidades y necesidades de los niños del Jardín de Infantes. Otros Juegos en Masa que, aunque en menor cantidad, aparecen dentro de la selección de juegos para las prácticas, son los de “Representación” y de “Orientación”.

Las “canciones” también aparecen dentro de las prácticas profesionales en este nivel, aunque no se especifican cuáles, inferimos que algunas podrían estar incorporadas en el cancionero popular infantil.

En menor medida aparecen juegos “Individuales”, con elementos (aros y pelotas) y juegos “Cooperativos”, contenidos trabajados desde la Cátedra de referencia. A partir de estos juegos es posible el conocimiento de sí mismo, de los objetos, y de los demás, en un proceso creciente de colaboración con los pares, para la resolución de situaciones motrices con objetivos en común. En este sentido, creemos pertinente la selección de este tipo de juegos, para el nivel de referencia.

Llamativamente, no aparece entre la selección de propuestas lúdicas de los alumnos practicantes, los “Juegos Tradicionales”, trabajados desde la Cátedra y nombrado por los Documentos Jurisdiccionales. Hacer referencia a la tradición implica transmisión de hechos históricos, leyes, composiciones literarias, realizada de generación en generación. Como mencionara Pere Lavega (2.000)<sup>6</sup> “Se trata en definitiva, de transmitir costumbres y hábitos establecidos por los hombres de una misma comunidad. Siguiendo esta línea de pensamiento, debemos resaltar que para hablar de un juego tradicional se debe hacer referencia a aquella práctica lúdica, que aparte de ser usual y de ser o haber sido popular, se repite y se transmite de forma generacional.”

### **Algunas conclusiones parciales**

Podemos concluir que en relación a lo que se enseña en la Asignatura Juegos en la Educación Física, los contenidos son apropiados para la edad y nivel.

Como ya se mencionara, se observa la ausencia de los *juegos tradicionales* en las propuestas de los docentes. Contenidos muy importantes de incorporar a nivel motor y especialmente cultural.

Tampoco aparecen los juegos relacionados con el *esquema corporal y lateralidad*, y los de *organización espacial*, fundamentales en la formación de los niños del nivel Inicial

---

<sup>6</sup> PERE LAVEGA, B; *Juegos y Deportes Populares-Tradicionales*; ed. INDE; pág. 35; año 2000.

### **En relación al Nivel Primario**

En el Proyecto Curricular de la Educación Primaria (Documento de Trabajo 2014 - 2015) se establece en relación al Juego en el Nivel Primario: *“La Escuela primaria propiciará la participación en Juegos Colectivos de Cooperación y/o de oposición (...). También promoverá el reconocimiento y la práctica de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y/o de otros lugares. (...) En el Primer ciclo, el juego y el aprendizaje motriz, son un ensayo para la vida adulta dado que podemos concebirlo como una actividad generadora de espacios y momentos creativos relevantes en todo aprendizaje y primordialmente en la Educación Física. Cuando el niño juega pone en movimiento su mundo interior y exterioriza a través de él sus emociones, sentimientos y vivencias, alegrías, ansias de poder, deseos de movimiento, frustraciones, etc. modificando actitudes y resolviendo sus conflictos. En el Segundo Ciclo, la creciente capacidad de los niños y niñas para construir y actuar en juegos grupales con mayor complejidad táctica, les permite introducirse en el aprendizaje de juegos pre-deportivos. En relación con los juegos, DevísDevís propone los juegos modificados. “En ellos, se priorizan los principios tácticos y se reducen las exigencias técnicas del deporte. También, proponen enfatizar la cooperación, entendida como la coordinación de acciones del grupo para lograr objetivos comunes por sobre la competencia. (...) Es a partir de la creciente complejidad táctica que proponen los juegos que se vuelve necesario mejorar la calidad de las ejecuciones y puede, entonces, surgir la necesidad de la enseñanza de las habilidades motrices. De este modo, dichas habilidades aparecen en el proceso de aprendizaje como herramientas para resolver las situaciones que el juego plantea”. Con relación a las prácticas sociomotrices, sostenemos la necesidad de partir del juego espontáneo que permite a los niños/as manifestar sus necesidades de expresión y comunicación, saberes motores, formas de vinculación con los otros, lo que posibilita, luego, la construcción de juegos con mayor complejidad estructural, en la que ellos participen activamente. La intención es que inventen sus juegos, adapten y compartan juegos tradicionales, acuerden y respeten las reglas, usen en el juego sus habilidades y se apropien de nociones de cooperación y oposición.”*

### **1°, 2° y 3° grado (1° Ciclo)**

## **NAP (Aprendizajes Prioritarios)**

*“Participación en juegos colectivos de cooperación y/o oposición (grupalmente se acuerda su estructura, reglas, roles, funciones y espacios)”*

*Orientaciones para la enseñanza*

*Plantear situaciones en las que los alumnos/as experimenten juegos colectivos de cooperación y/o de oposición:*

- *Participación activa en juegos motores masivos de organización simple, con lógica cooperativa (sentido solidario e inclusivo) y/o de oposición.*
- *Exploración de las posibilidades de comunicación en los juegos en relación con acciones propias y de los compañeros.*

*Plantear situaciones en las que los alumnos/as experimenten juego colectivo:*

- *El juego compartido con otros como una experiencia gratificante.*
- *Exploración de diferentes roles en el juego.*
- *Reconocimiento y aceptación de la regla como organizador del juego.*
- *Participación activa en juegos motores masivos de organización simple, con lógica cooperativa (sentido solidario e inclusivo) y/o de oposición.*
- *Participación en juegos acuáticos.*

## **NAP**

Reconocimiento y práctica de juegos tradicionales (cultura propia, de otras culturas de la región y/o de otros lugares).

### **Orientaciones para la enseñanza**

Plantear situaciones en las que los alumnos/as experimenten juegos tradicionales:

- Reconocimiento y práctica de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y /o de otros lugares.”<sup>7</sup>

### **Algunas conclusiones parciales**

En relación a lo planteado por el Documento, podemos observar que, coincidentemente con éste, y con lo trabajado desde la Cátedra de Juego y Recreación, los alumnos practicantes seleccionan para sus clases en los tres

---

<sup>7</sup> Proyecto Curricular de la Educación Primaria. Documento de trabajo 2014-2015. Educación Física. Ministerio de Educación de Tucumán. Pág. 96.

primeros años de educación primaria, los Juegos de “Persecución”, principalmente. Como dijimos anteriormente, los juegos de persecución, podemos encontrarlos dentro de una clasificación mayor como son los Juegos en Masa, o como plantea el Documento “*Juegos Motores Masivos de organización simple*”.

En la selección de juegos por parte de los alumnos practicantes, los *Juegos tradicionales* tiene una gran predominancia en 1er grado, y tienen una presencia menor en 2° y 3° grado, probablemente porque con el pasar de los años comienzan a aparecer otros tipos de actividades lúdicas, que van acompañando la creciente disponibilidad motriz, y con esta la posibilidad de incorporar juegos nuevos de mayor complejidad.

Aparecen de 1° a 3°, aunque con menor presencia, juegos “Cooperativos” y “Competitivos”. En términos generales, serían pertinentes este tipo de juegos, tal como lo plantean los Documentos, desde una “*lógica cooperativa (sentido solidario e inclusivo) y/o de oposición*”.

Consideramos que es necesario recavar mayor información, por ejemplo cuáles juegos cooperativos y competitivos pusieron en práctica, en qué circunstancia, con qué propósitos, etc., para poder hacer un análisis más profundo en términos de pertinencia, desde el marco teórico con el que se trabaja desde la Cátedra de referencia.

También se mencionan los juegos de *relevos*, que dadas las características de los mismos, podríamos afirmar que no serían los más adecuados para trabajar en este nivel, no necesariamente a nivel motor sino en relación al cumplimiento de cierta complejidad que los caracteriza: saber esperar el turno para llevar a cabo una determinada acción; la noción de sumatoria de esfuerzos para el triunfo de su equipo, etc. Inferimos que posiblemente sean incorporados por dos fenómenos observables: los pequeños espacios disponibles para las clases de educación física, en la mayoría de los establecimientos escolares; por una cuestión de réplica de las propuestas lúdicas que se ofrecen en múltiples lugares, no necesariamente a cargo de personas idóneas en el tema de la conducción de juegos.

#### **4°, 5° y 6° grado (2° ciclo)**

##### **NAP**

*Participación en juegos de cooperación y/o de oposición y juegos atléticos (comprendiendo su estructura lógica –finalidad, reglas, estrategias, roles, funciones, espacios y tiempos, habilidades motrices y comunicación).*



## **Orientaciones para la enseñanza**

*Plantear situaciones en las que los alumnos/as experimenten juegos cooperativos, de oposición y atléticos: Exploración de juegos de lógica cooperativa, con y sin utilización de objetos.*

*Participación activa en juegos reglados modificados, en pequeños grupos, que requieran el acuerdo y modificación de reglas, roles, funciones, espacio.*

*-Juegos y actividades atléticas.*

*-Juegos y actividades gimnásticas.*

*-Juegos en equipos y/o predeportivo (Softbol, hándbol, vóley, básquet, futbol, etc.).*

*-Juegos acuáticos.*

*-Juegos de cooperación y oposición.*

*-Juegos de cancha dividida.*

*-Juegos de invasión.*

*-Juegos de bate y campo. La práctica de este juego podrá dar inicio a la secuenciación en la enseñanza del Sóftbol*

## **NAP**

### ***Práctica de juegos colectivos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas***

*Orientaciones para la enseñanza:*

*Plantear situaciones en las que los alumnos/as desarrollen prácticas saludables*

*Manifestación de acuerdos y desacuerdos en relación con las reglas de juego y proposición de nuevas formas.*

*- Puesta en práctica de acuerdos para sostener el juego.*

*- Aceptación de los resultados. Reflexión acerca de los conflictos producidos en el juego.*

*- Respeto y aceptación del otro y sus posibilidades.*

*- Vivenciar el juego compartido con otros como una experiencia gratificante*

### ***Plantear situaciones en las que los alumnos/as experimenten juegos colectivos y tradicionales:***

*-Conocimiento y experimentación de prácticas creativas expresivas a partir de la biografía corporal y motriz en el encuentro con otros: Bailes típicos, danzas populares y de los pueblos originarios. Actividades circenses y escénicas, murga y malabares.*

-Reconocimiento, valoración y práctica de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y de otros lugares<sup>8</sup>

### **Acercando conclusiones parciales y finales**

- Si analizamos los juegos seleccionados por los alumnos practicantes en 2º Ciclo, podemos observar predominantemente los *Juegos en bandos, de relevo, preliminares y principalmente los pre deportivos*. Coincidentemente con lo propuesto por el Proyecto Curricular, y lo trabajado como contenido desde la asignatura Juegos en la Educación Física, en esta etapa, comienzan a aparecer los “*juegos grupales de mayor complejidad táctica*”. Desde la Asignatura proponemos trabajar con una clasificación de juegos que progresivamente se va complejizando en términos de tácticas, de habilidades, de reglas, de noción de grupo, (Juegos en Bandos) y equipo (Juegos de relevos, preliminares y pre deportivos). Desde el Proyecto Curricular se trabaja con el concepto de “*Juegos Modificados de Devís Devís*”.

- Con este tipo de juegos, aparece con mayor claridad, la posibilidad de la competencia, la oposición, la cooperación-oposición (cooperación con los integrantes de mi grupo, oposición con un adversario eventual).

- Aparecen también, dentro de la selección realizada por los alumnos practicantes, para esta etapa, los *juegos Cooperativos*. Trabajados desde la Asignatura como el tipo de juegos donde prima la participación, la integración, la producción y el logro colectivo. Este tipo de propuesta lúdica también se encuentra incorporado dentro del Proyecto Curricular, para esta etapa.

- Salvo los Juegos de *Persecución*, que todavía aparecen desde la elección de los alumnos practicantes, ya casi no se observan *Juegos en Masa*.

- Los Juegos tradicionales, aún aparecen en este ciclo, pero en menor medida, en comparación con los juegos grupales.

- Si relacionamos los juegos *pre deportivos* planificados con los deportes de conjunto que mencionan los alumnos, el que figura en primer término es *Hándball*, luego *Vóleibol* y en tercer lugar *Básquetbol*. Le continúan *Fútbol* y en menor medida *Sóftbol*, *Hókey* y *Cesto*.

Los deportes individuales que se mencionan son *Atletismo* y *Gimnasia*. Los deportes que no aparecieron en las planificaciones escolares son *Tenis* y *Natación*.

Se observa que en todos los grados y niveles figuran los *juegos cooperativos* como propuesta de trabajo con los niños. La mayor presencia de estos juegos, se da en sexto grado.

---

<sup>8</sup> Op. Cit; pág. 98

Los juegos de *persecución* también tienen su presencia en la totalidad de los niveles.  
Los *juegos tradicionales* aparecen en todos los grados, excepto en el Nivel Inicial.

## **BIBLIOGRAFÍA**

GONZÁLEZ DE ÁLVAREZ, M.; *Material de Estudio Cát. Práctica y Residencia I*;  
Facdef-UNT; 2.015.

PARAJÓN, Aurelia C.; *Material de estudio Unidad Nº 1; Cát. Juego y Recreación*;  
Facdef-UNT; 2.016.

PERE LAVEGA, B; *Juegos y Deportes Populares-Tradicionales*; ed. INDE; año 2.000

*Proyecto Curricular de la Educación Primaria*. Documento de trabajo 2014-2015.  
Educación Física. Ministerio de Educación de Tucumán.



# MATERIAS TEÓRICAS PARA QUEHACERES PRÁCTICOS: ¿CÓMO HALLAR EL SENTIDO DE LO QUE PARECE PARADÓJICO? APORTES PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD

de la Barrera, María Laura; Riccetti, Ana Elisa<sup>1</sup>

## Resumen

Presentamos los resultados de un proyecto para el mejoramiento de la enseñanza de grado, llevado a cabo en el Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto<sup>2</sup>. El propósito fue estudiar los patrones de aprendizaje en relación con áreas curriculares como son la Psicología Educativa, la Didáctica y la Pedagogía en la formación de futuros profesores en Educación Física, asignaturas generalmente teóricas y no tan apreciadas por los estudiantes. En cuanto a los procedimientos para la recolección de los datos utilizamos el ILS (Inventory of Learning Styles) acompañado de una consigna a responder más abierta, luego se desarrollaron tareas de elaboración de trabajos (planificación y monografía) por parte de los alumnos, donde se les propuso un análisis metacognitivo. Hallamos que en general este grupo mostró tendencias favorables en los patrones no dirigido y dirigido a la reproducción, y no mostró tendencia para el dirigido a la aplicación y más bien desfavorable para el dirigido al significado. Asimismo existe una gran dificultad de su parte al momento de pensar en sus propios procedimientos, están muy sujetos a “aprender los contenidos” que son necesarios para aprobar. Proponemos pensar y reflexionar acerca de las competencias necesarias que se deberían favorecer durante el desarrollo la formación.

**Palabras clave:** Patrones de aprendizaje- Metacognición - Formación docente

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto, Departamento de Educación Física - [mbarrera@hum.unrc.edu.ar](mailto:mbarrera@hum.unrc.edu.ar)

<sup>2</sup> El trabajo se enmarca en un proyecto PIIMEG (Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado) aprobado en Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Educación Física, 2015-2016. Además de las autoras, directoras de proyecto, los integrantes son: Marcela Siracusa, Fernando Aguilar Mansilla, Hernán Echenique, Cintia Miranda, Lucrecia Soledad Fansini, Marcos Villemur e Inti Fernández Amaya.

## Introducción

Generalmente se parte del supuesto de que el estudiante universitario estaría naturalmente motivado en sus estudios por el simple hecho de tener la posibilidad de elegir su carrera. Pero lo común es que los formadores manifiesten que a los alumnos *no les gusta estudiar, no se interesan por nada*, entre otras afirmaciones con las que se intenta aludir a una falta de motivación para las tareas de aprendizaje. Ni qué decir de la falta de estrategias específicas que se necesitan para construir determinados saberes de áreas curriculares específicas. Particularmente en niveles superiores de educación, nos encontramos en tiempos en que se requiere de actualización profesional y de contenidos permanente.

También es cierto que, en una misma carrera, existe una diversidad de contenidos y áreas, que se aproximarán a los diferentes quehaceres profesionales futuros. Se trata, a veces, de asignaturas que no coinciden con la representación y expectativas que posee el estudiante acerca de la carrera (particularmente en alumnos de los primeros años) y no llegan a comprender por qué en la currícula se incorporan *determinadas materias*.

Si pensamos en esto, es indiscutible afirmar, tal cual lo hacen Credé y Phillips (2011) que los alumnos requieren participar en sus aprendizajes autorregulando y monitoreando su propio progreso, estableciéndose metas, siendo cada vez más capaces de reflexionar sobre la eficacia de sus maneras o patrones de aprendizaje, aspirando a altos niveles de metacognición; en este sentido, deberían considerar las tareas de aprendizaje como intrínsecamente interesantes y apostando a altos niveles de auto-eficacia. Las preguntas que surgen entonces son: ¿Cómo podemos los profesores colaborar en que esto se produzca? ¿Puede variar el cómo en función del qué? Una respuesta afirmativa es la que guió este proyecto.

Que el estudiante llegue a ser en mayor o menor medida autorregulado y autónomo depende también de los espacios curriculares de una carrera, específicamente de cada asignatura y de las tareas que el docente les solicite llevar a cabo en ellas. Precisamente, cuando el alumno *per se* no descubre las relaciones que existen entre una determinada asignatura y su futuro rol profesional, el docente debe actuar como mediador para lograr que esto ocurra y se afiance de manera tal que se multipliquen los aprendizajes.

El caso de las llamadas por los alumnos materias *más teóricas, materias que hay que leer y estudiar, materias que no estamos acostumbrados porque lo nuestro es más práctica*, parece ser un claro ejemplo en la formación de Profesores en Educación Física. Tal es el caso de las materias Psicología Educacional, Pedagogía y Didáctica.

El hecho de sentarse a estudiar y leer todo ese material, ya provoca en la mayoría de los estudiantes determinados gestos de fastidio, apelando a que: *no sabemos estudiarla... no nos gusta... para qué nos sirve, no sabemos relacionarlo con lo que hacemos...* Pero el gran problema aparece cuando en las evaluaciones parciales se les solicita que, además de desarrollar un concepto de manera teórica y se lo vincule con algún autor, se busque un ejemplo en su carrera. Aspecto que remite a deliberar más allá del mero concepto, sino que se piense, se discuta, se vislumbren las relaciones con las prácticas concretas a realizar en un futuro. Este tipo de estrategias se aprenden, por lo tanto deben de enseñarse. Enseñar a pensar, enseñar a, cada día, construir nuevas habilidades cognitivas que requiere la carrera, no sólo corporales o prácticas.

Partiendo de nuestra preocupación genuina porque logren encontrarle un sentido a su incorporación en el plan de estudio y que lleguen a gustar y a reconocer la importancia de la Psicología Educacional, la Didáctica y la Pedagogía es que nos propusimos este trabajo.

Partimos de algunos objetivos tales como: realizar un diagnóstico de los patrones de aprendizaje y motivación que subyacen a los alumnos al momento de enfrentarse con contenidos provenientes de la Psicología Educacional, la Didáctica y la Pedagogía. Además, implementamos tareas de aprendizaje y evaluación que puedan resultar desafiantes y de interés en relación con dicha asignatura, en función de las fortalezas y debilidades evidenciadas por los alumnos y que los alumnos lleguen a elaborar un análisis metacognitivo acerca de cómo ha sido el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cursado de las materias.

### **Referentes teóricos-conceptuales**

Podemos decir que en los procesos de enseñanza- aprendizaje, los cambios se producen a nivel individual a través de un plano social, en una relación situada, en determinado contexto, y entre diversas variables, donde se pone en evidencia el qué, en relación al cuánto, cuándo y al cómo aprender y enseñar.

Al hacer mención del enseñar y aprender, y más específicamente del aprender a aprender, Vermetten, Vermunt y Lodewijks (2002) señalan que no existe una influencia directa de las acciones instruccionales, sino que la instrucción es mediada según las características del aprendiz, sus hábitos de estudio, sus ideas previas, sus expectativas y su percepción de la instrucción. Por tanto, esto da cuenta de la existencia de algunas variables mediadoras, asociadas con contextos de niveles superiores de enseñanza, que podrían estar contribuyendo a explicar qué es lo que

realmente ocurre en los contextos superiores de aprendizaje cuando va construyéndose y reconstruyendo conocimiento. Martínez Fernández (2004) parece apoyarse en la hipótesis de que la percepción que tenga el estudiante sobre sí mismo y sus habilidades serán variables más relevantes en la explicación del cambio conceptual que la percepción que tengan de la instrucción recibida. Por lo tanto, podemos decir que en los procesos didácticos que se dan en los contextos educativos, no solo cuenta lo que el profesor pretende y favorece, sino lo que el alumno cree y percibe de lo que puede dar como tal.

Por ello, cuando el alumno suele percibirse como poco capaz de o poco capaz para... es que se hace más difícil colaborar en que descubran sus potencialidades y habilidades no siempre tan visibles. Como puede ser el caso de carreras más de índole práctica, pero que igualmente requieren de un gran sostén teórico.

Es en esta línea que quisimos estudiar los patrones de aprendizaje en relación con áreas curriculares como son la Psicología Educativa, la Didáctica y la Pedagogía en la formación de futuros profesores en Educación Física.

Entendemos a los *patrones de aprendizaje* como un conjunto propio, característico y distintivo de inclinaciones personales para la instrucción y de actividades de aprendizaje particulares que se hallan en estrecha relación con características individuales del aprendiz (Elisondo, de la Barrera, Rigo, Kowszyk, Fagotti Kucharski, Riccetti y Siracusa, 2016; de la Barrera, Travaglia, Sigal y Fenoglio, 2014; de la Barrera, Elisondo, Fagotti Kucharski, y Rigo, 2014; Rigo, Kucharski, Elisondo y de la Barrera, 2014; de la Barrera, García-Ravidá, Tellería y Martínez-Fernández, 2013; de la Barrera, 2011 a y b; Prados Gallardo, Cubero Pérez y de la Mata Benítez, 2010; Martínez Fernández, 2007, de la Barrera, 2004; Riding y Rayner, 1998). Específicamente en el ámbito de la universidad, Vermunt (1996 y 1998) concibe que dentro de un patrón determinado, habría ciertas interrelaciones entre actividades de aprendizaje (cognitivas, afectivas y reguladoras), modelos mentales y orientaciones de aprendizaje; afirma que los patrones o estilos de aprendizaje no se conciben como un atributo inmutable de personalidad, sino como un resultado del interjuego temporal entre influencias contextuales y personales, postulando cuatro patrones: no dirigido, dirigido a la reproducción, dirigido al significado y dirigido a la aplicación.

Martínez Fernández y García Ravidá (2012) describen sintéticamente sus principales características: el patrón de aprendizaje no dirigido supone ausencia de regulación, una orientación ambivalente hacia el aprendizaje, cooperación, y estímulo docente como concepción de aprendizaje. El patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción implica memorizar y ensayar, analizar, regulación externa del proceso de aprendizaje, regulación externa de los resultados de aprendizaje, incremento de los conocimientos,



orientación a certificados, títulos y calificaciones. El patrón de aprendizaje dirigido a los significados (comprensión) hace al uso de estrategias de elaboración, procesamiento concreto, estrategias de procesamiento crítico, autorregulación de los procesos y de los resultados de aprendizaje, autorregulación de los contenidos de aprendizaje, construcción del conocimiento, e interés personal como orientación del aprendizaje. Finalmente, el patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación supone estrategias de procesamiento concreto, uso del conocimiento y orientación vocacional hacia el aprendizaje. Algunos estudios preliminares señalan que los alumnos que estudian Profesorado en Educación Física evidencian tendencias de un elevado uso de estrategias de procesamiento paso a paso, memorización y repetición, estarían motivados en mayor medida a obtener un certificado o título, habría tendencias a la autoevaluación, concibiendo al conocimiento en términos de consumo y al educador, a sus profesores, como fuerte estímulo para su formación. Se inclinarían a un patrón más de tipo reproductivo, surge la pregunta entonces si habría algún tipo de prácticas o formación que colaboren con patrones de este tipo y considerar qué puede hacerse desde la formación de grado para revertir la situación (de la Barrera, Siracusa, Riccetti, Elisondo, Kucharski y Rigo, 2014; de la Barrera, Elisondo, Fagotti Kucharski, y Rigo, 2014).

Cuando hablamos de estudiantes autónomos y autorregulados, hacemos referencia al concepto de *metacognición* como el conocimiento que tiene una persona de sus propios procesos mentales, de lo que hace al momento de aprender. Esto puede variar en función de lo que demande la tarea y de la capacidad de utilizar las estrategias más apropiadas para dar lugar a un aprendizaje realmente significativo (Mateos, 2001). El concepto abarca dos dimensiones: el conocimiento por parte de la persona acerca de cómo aprende y la capacidad de ir autorregulando el proceso de aprender (Elisondo, de la Barrera, Rigo, Kowszyk, Fagotti Kucharski, Riccetti y Siracusa, 2016; Weil, Stephen, Fleming, Dumontheil, Kilford, Weil, Rees, Dolan y Blakemore 2013; Corso, Sperb, Inchausti de Jou, Fumagalli Salles, 2013; Coleoni y Buteler, 2008; Vrugt y Oort, 2008; Rochera Villach y Naranjo Llanos, 2007; Mateos, 2001).

La *motivación* es considerada como un proceso psicológico que determina la planificación y la actuación del sujeto, incluyendo en este proceso todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado (Paoloni, 2009; Rinaudo, de la Barrera y Donolo 2006; González Fernández, 2001, Pintrich, 2000; Huertas, 1997; García y Pintrich 1996, 1994; Graham y Weiner, 1996; Paris, 1994; Pintrich et al., 1991, Reeve, 1994) y, desde una perspectiva sociocultural, o también llamada situada, se la conceptualiza en términos de participación activa y

compromiso en las actividades de aprendizaje, acentuando la importancia de estudiar al aprendiz en contexto (Mas Tous y Medinas Amorós, 2007; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006; Meyer y Turner, 2002; Järvelä, 2001; Kennepohl, 1999).

### **Aspectos metodológicos**

El equipo se conformó con profesores y alumnos de la carrera de Profesorado en Educación Física. Se trabajó con 190 alumnos (F=93 / M=97) con edades comprendidas entre los 18 a 29 años (M=20 / DS= 2,12), de las materias Pedagogía (6641) (n=83, 43,7%) que se dicta en el primer cuatrimestre de primer año y, Psicología Educativa (6656) y Didáctica (3624) (n=107, 56,3%) que se dictan en el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera de Profesorado de Educación Física, Facultad de Ciencias Humanas, durante los años lectivos 2015- 2016.

Utilizamos un diseño transeccional o transversal, con el propósito de describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1997). En cuanto a los procedimientos para la recolección y análisis de los datos utilizamos el ILS (Inventory of Learning Styles, Vermunt, 1998, 1996; Vermunt y Vermetten, 2004), cuestionario de patrones de aprendizaje con formato tipo Likert, con escalas de 1 a 5, donde menor puntaje significa menos acuerdo y más puntaje más acuerdo con lo que dice el ítem. Junto a ello, llevamos a cabo una consigna a responder más abierta, luego se desarrollaron tareas de elaboración de trabajos (planificación y monografía) por parte de los alumnos donde se les propuso un análisis metacognitivo exhaustivo acerca del desarrollo de los mismos.

### **Resultados alcanzados**

En cuanto a los patrones de aprendizaje, en general este grupo de alumnos mostró tendencias favorables en los patrones no dirigido y dirigido a la reproducción, y no mostró tendencia para el dirigido a la aplicación y más bien desfavorable para el dirigido al significado. Los estudiantes más jóvenes se inclinaron más por un patrón dirigido a la reproducción pero, paradójicamente, también dirigido al significado; que los que cursaban Pedagogía (los de menor edad también) se inclinaron por un patrón dirigido a la reproducción y, los que mostraron un rendimiento académico bajo se mostraron más con patrones dirigidos a la reproducción o no dirigidos.

En cuanto a la consideración de las consignas más abiertas dadas a los alumnos en el mismo cuestionario, como fue: *“...te proponemos que menciones cuáles son las diferencias y en qué se distinguen los modos de estudio en Psicología Educativa, Didáctica, Pedagogía.... En el recuadro de abajo escribí todo aquello que quieras destacar acerca de las características en el cursado de las materias en relación a las estrategias, motivos, actividades y actitudes que como estudiante ponés en acción para su cursado”*

Hallamos que sólo 30 de los estudiantes de primer año señalaron:

Que la presencia y esfuerzo del docente es motivador; manifestaron cierta dificultad para comprender el vocabulario, los temas y las actividades al ser una asignatura mayormente teórica; reconocen que por no leer y seguir la materia no pueden generar debates en clases. Asimismo, la mayoría expresó que prefiere que sean los docentes quienes aborden, expliquen los contenidos y no los compañeros, el fundamento es que el docente tiene mayor conocimiento y mejor forma de expresarse.

Mientras que 60 estudiantes de segundo año manifestaron lo siguiente:

El compromiso, empeño y explicaciones por parte del docente como un aspecto relevante para tomar contacto con el material y aprender; otros identificaron que, tanto Didáctica como Psicología Educativa, son materias teóricas pero que tienen bajada a la práctica a través de los trabajos prácticos y ejemplos propuestos por los docentes o por los propios alumnos; destacaron la posibilidad de dialogar, debatir opiniones, la alta participación de los estudiantes y la posibilidad de reflexionar sobre el material. La mayoría encuentra que ambas asignaturas son similares, ya que se desarrollaron temas sobre los contextos educativos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, aportando a la formación docente de un Profesor en Educación Física. Además ambas se basan en clases teóricas y prácticas como facilitadoras de los aprendizajes. Las diferencias que algunos encuentran, entre Didáctica y Psicología Educativa, es la cantidad de material, la posibilidad de realizar trabajos prácticos presenciales o virtuales, el agrado por clases más teóricas o más prácticas (esto depende de la percepción subjetiva de cada alumno), la cantidad de evaluaciones y prácticos solicitados que hacen a la organización y programación de cada cátedra. Finalmente, algunos manifestaron como un aspecto que favorece el proceso de aprendizaje y seguimiento de los contenidos, que la cátedra esté organizada y el material disponible desde el primer día de clases (sobre todo en una de las materias).

A partir de los comentarios realizados por los estudiantes, podemos decir que los alumnos de primer año destacaron los factores externos que inciden en el seguimiento y lectura del material, así como la presencia del docente (que cumple un función central), el proceso de familiarización con nuevos términos y lecturas de nivel universitario que les generaron dudas y dependencia de las explicaciones del docente. Mientras que los estudiantes de segundo año, pusieron de manifiesto preferencias y percepciones personales vinculadas a la propuesta de las cátedras, identificando estrategias de estudio y modalidades de dictado que son o no de su agrado. Entendiendo que el docente les facilita el contenido y que ellos forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje de manera activa.

En la instancia en que nos abocamos más a trabajar aspectos vinculados a la autorregulación y la metacognición, sobre todo en tareas de escritura (elaboración de monografía y planificación) solicitamos la realización de lo que llamamos tareas innovadoras, que se caracterizaron por un alto nivel de autonomía en la toma de decisión, trabajo colaborativo y a largo plazo. Luego indagamos los *qué, cómo y cuándo* al momento de hacer dichas tareas y sus valoraciones. Pudimos establecer cuatro categorías, la primera la llamamos *Contexto y decisiones en torno a la tarea*, donde veíamos si eran capaces de identificar propósitos, requisitos, decisiones, entre otras cuestiones acerca del trabajo que debían realizar. La segunda, *Procesos y procedimientos de construcción de la tarea*, donde pudieron observarse aspectos organizativos y limitaciones manifiestas de su parte. La tercera, apunta específicamente a aquellas *Reflexiones metacognitivas propiamente dichas*, esto hace al “conocer cómo conozco e ir autorregulándome”, por parte del alumno, haría a la actividad de regulación que han podido ir realizando con la elaboración de ambos trabajos. La cuarta categoría, hace referencia al *Rol de los otros*, tanto profesores como alumnos/compañeros.

Los resultados en general, para el grupo total fueron, los siguientes.

En relación a la primera categoría, los alumnos detallan que esa manera de trabajar, donde deben ir decidiendo qué dejar o sacar en función de un propósito que admite respuestas diversas y producciones variadas, los ayuda a relacionar con lo visto en otras materias para su elaboración, esto es, a “cambiar el pensamiento” y “vernors como futuros profesores”. Cumplieron las condiciones de las tareas y evidenciaron como positivo el hacerlo en grupo.

Respecto a la segunda categoría, tanto en uno como en otro trabajo evidenciaron hacer uso de estrategias de lecturas previas de varios autores, selección de información, discusión grupal al respecto, realizado de borradores de escritura; destacando como limitaciones la falta de tiempo, de conocimientos previos sobre la

temática y de experiencia de escritura; así como también dificultades al momento de organizar la escritura, adherir a normas, redactar, “sentirnos un poco perdidos”. Mientras que a la hora de nombrar las ventajas, en primer lugar está la tarea en grupo que permitía confrontar ideas y poder establecer algunas relaciones con material ya visto en la carrera.

En cuanto a la tercera categoría, se evidencia que las reflexiones que tendieron a hacer fueron en su mayoría en torno al contenido, al qué y no al proceso, el cómo. Reflexionan sobre el tema trabajado más que sobre cómo trabajaron el tema. Se destaca la utilidad de llevar a cabo estos tipos de trabajos, pero no se repara en su mayoría en los procedimientos para realizarlos. Solo en algunos casos se destacan aspectos tales como: considerar fundamental la ayuda del profesor al momento de ayudarlos a comprender y expresar un concepto escrito por parte de los alumnos, y que al momento de leer hay que estar muy atentos para establecer vínculos con lo que se escribe de manera que queden ideas claras. En definitiva, predominan reflexiones en torno al contenido tratado y no a los procedimientos realizados al momento de escribir. Más que nada tratan de poner en evidencia lo que aprendieron del contenido del que escribieron.

Finalmente, la cuarta categoría deja de manifiesto que los alumnos rescatan una figura del profesor con varias facetas. Hubo quienes valoraron la figura del profesor como mediador y colaborador para la reflexión misma de ellos como alumnos al momento de resolver la tarea y también los que mencionaron que la “libertad” dada por el profesor al momento de tomar las decisiones “asustaba”. En un mismo sentido mencionan que “nos enfocábamos en lo que el profesor hacía hincapié”. En que los ayudaba explicando ideas y resolviendo dudas. Destacan en todo momento lo valioso de trabajar en grupo, discutir, confrontar ideas, aunque no siempre era lo más sencillo y “llevaba mucho tiempo... además teníamos las otras materias”.

En síntesis, nos encontramos con un grupo de alumnos con preferencias, al momento de estudiar este tipo de materias más teóricas, en relación a que se le den instrucciones precisas respecto de cómo manejarse al resolver una tarea o al realizar un escrito, creen que el docente debería explicarle con claridad qué es lo más importante y qué es lo menos importante que deben saber, prefieren un tipo de enseñanza centrada en los *qué*, que en los *cómo*.

Se halla una gran dificultad de su parte al momento de pensar en sus propios procedimientos, están muy sujetos a “aprender los contenidos” que son necesarios para aprobar. Esto se pone de manifiesto en sus escritos, al observar que tienen dificultad para establecer vínculos teóricos entre autores o perspectivas que permiten entender su propia biografía escolar y la futura realidad profesional.

### **A modo de cierre**

Pensamos que, en función de los resultados obtenidos con este estudio, los profesores que conforman la formación docente en Educación Física, deberíamos pensar en proponer trabajos, tareas, consignas que apunten a favorecer cierto nivel de competencias en los alumnos, que seguramente les serán solicitadas al momento de ejercer su profesión, que, como bien dijo una alumna, *no tiene solo que ver con el cuerpo sino con una corporeidad completa*. Para muchos estudiantes ser Profesor en Educación Física involucra solo al cuerpo en movimiento y no la capacidad de reflexión, crítica y comprensión.

Por otra parte, creemos que las competencias constituyen una clara apuesta a un saber, una cognición integral, postulando la construcción de conocimientos varios y una interrelación acertada y oportuna para responder a diversas situaciones en numerosos contextos. Con esto, nos referimos a preparar para la diversidad de contextos y de situaciones que van a afrontar como docentes.

Más específicamente, apuntamos a que lograr competencias, implica tener una habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad (Weinert, 2001). De una manera más general, hace a la: “capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar” (Mateo, 2007: 520). Por lo tanto, y a manera de cierre, proponemos pensar cuáles serían las competencias propias del campo de la Educación Física que deberían favorecerse durante el desarrollo de la formación de sus alumnos. Discutirlas, pensarlas, revisarlas, recrearlas, en el marco del perfil del profesional de la Educación física hoy.

### **Bibliografía**

- Corso, H., Sperb, T., Inchausti de Jou, G., Fumagalli Salles, J. (2013). Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (1), 21-29.
- Credé, M. y L. Phillips (2011) A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*. 21. 337–346.

- de la Barrera, M. L (2004) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en ingresantes universitarios. En Vogliotti, A., M. Cortese e I. Jacob (2004) (Comp.) En tiempos de adversidad: Educación Pública. Publicación del Primer Congreso Nacional Producción y Reflexión sobre Educación. XI Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- de la Barrera, M. L (2011 a) Patrones de Aprendizaje y Alumnos Universitarios. Pág. 159 a 163. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornada de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur UBA, Bs As, Argentina. ISSN: 1667-6750.
- de la Barrera, M. L (2011 b) Tareas de estudio, regulación y funciones ejecutivas en alumnos universitarios. Pág. 1 a 9. V Congreso Marplatense de Psicología, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. ISBN 978-987-544-391-4.
- de la Barrera, M. L, García-Ravidá, L., Tellería S., y M. B. Martínez-Fernández, J. R (2013) Patrones de aprendizaje en la universidad: la incidencia de variables personales y contextuales en estudiantes venezolanos. En Civarolo, M y Lizarriturri, S. (2013) Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas". Ponencias de las I Jornadas Internacionales sobre Didáctica: problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior: diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas, E-Book Educación Superior. Pág. 62-69. ISBN 978-987-1697-06-9.
- de la Barrera, M.L., Elisondo, R., Fagotti Kucharski, E. y Rigo, D. (2014). Patrones de aprendizaje y formación de formadores ¿Cómo aprenden los que van a enseñar?. EN Abraham, M. de los A. et al (coord.). VI Congreso Marplatense de Psicología La Psicología como promotora de derechos, hacia la interdisciplinariedad de las prácticas en los escenarios actuales E- Book Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Pág. 1182-1187. ISBN 978-987-544-617-5. Disponible en <http://www.seadpsi.com.ar/eventos/actas/actas.pdf>
- de la Barrera, M-L., Siracusa, M., Riccetti, A., Elisondo, R., Kucharski, E. y Rigo, D. (2014) Patrones de Aprendizaje en alumnos de Educación Física: ¿Como se aprende, se enseña?. III Congreso Patagónico "Educación Física y Formación Docente: Problemáticas, Debates y Desafíos. Bariloche, Argentina.
- de la Barrera, Travaglia, P., Sigal, D. y Fenoglio, S. (2014). Patrones de aprendizaje al estudiar Neurociencias: ¿Qué estrategias utilizan los alumnos?. EN Abraham, M. de los A. et al (coord.). VI Congreso Marplatense de Psicología La Psicología como promotora de derechos, hacia la interdisciplinariedad de las prácticas en

los escenarios actuales E- Book Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Pág.: 492-496. ISBN 978-987-544-617-5. Disponible en <http://www.seadpsi.com.ar/eventos/actas/actas.pdf>

- Elisondo R, de la Barrera, M.L., Rigo, D., Kowszyk, D., Fagotti Kucharski, E, Ricetti, A. y Siracusa, M. (2016) Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. REDU Revista de Docencia Universitaria ISSN 1887-4592.
- García, T.y P. Pintrich (1994) Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En Schunk, D. H. y B. J. Zimmerman (Eds.) (1994) Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Erlbaum. Hillsdale.
- García, T.y P. Pintrich, (1996) The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. Contemporary Educational Psychology, 21 :477- 486.
- González Fernández, A. (2001) Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. Iber Psicología:6.1.2,URL:<http://fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lberpsi10/gonzalez/gonzalez.htm> 08/08/02. 08/08/02.
- Graham, S. y B. Weiner (1996) Theories and Principles of Motivation. En Berliner, David. C. Y Robert C. Calfee Handbook of Educational Psychology. Nueva York. Macmillan.
- Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado, M y P., Baptista Lucio (199) Metodología de la Investigación . MCGRAW-HILL.
- Huertas, J. (1997) Motivación. Querer aprender. Buenos Aires. AIQUE
- Järvelä, S. (2001) Shifting Research on Motivation and Cognition to an Integrated Approach on Learning and Motivation in Context . Cap 1 en Volet, S y S, Järvelä (2001) Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications. Pergamon.
- Kennepohl, S. (1999) Toward a Cultural Neuropsychology: An Alternative View and a Preliminary Model. Brain and Cognition, 41, 365-380.
- Martínez Fernández, J. R. (2004) Concepción de aprendizaje, Metacognición y Cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología. Tesis final Doctoral. Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia. Departament de Psicologia Bàsica.
- Martínez Fernández, R. (2007) Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. Anales de Psicología, Vol. 23, Nº 1, 7-16.
- Martínez Fernández, R. y L. García Ravidá (2012) Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del Master en Educación Secundaria: variables



- personales y contextuales relacionadas. Profesorado. Revista del curriculum y formación del profesorado. Vol. 16, Nº 1. 166 – 182.
- Mas Tous, C. y M. Medina Amorós (2007) Motivaciones para el estudio en universitarios. Anales de Psicología, Vol. 23, Nº1, 17-24.
- Mateo, J. (2007) Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: El desarrollo competencial y su evaluación. Revista de Investigación Educativa. Vol. 25, Núm. 2, 513-531.
- Mateos M. (2001) Metacognición y Educación. Buenos Aires, Aique.
- Meyer, D. y J. Turner (2002) Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. Educational Psychologist. 37 (2) 107-114.
- Paoloni, P. (2009) Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* , 7(3) (19) 953-984.
- Paris, S. y J. Turner (1994) Situated Motivation. En Pintrich, Paul R.; Donald R. Brown y Claire Ellen Weinstein, Student motivation, cognition, and learning. Erlbaum, Hillsdale: 213-238.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, Monique; Paul R. Pintrich y Moshe Zeidner (2000). Handbook of self-regulation. San Diego. Academic Press (451-502).
- Pintrich, P.; D. Smith; T. García Y W. Mckeachie (1991) A manual for the use of the Motivated Strategies for learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. The University of Michigan.
- Pozo, J., N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Graó. Barcelona.
- Prados Gallardo, M., M. Cubero Pérez y M. de la Mata Benítez (2010) ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias?, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, (1), Nº 20, 1696-2095.
- Riding, R y S. Rayner (1998) Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Style Differences in Learning and Behaviour. David Fulton Publishers London.
- Rigo, D., Kucharski, E., Elisondo, R. y de La Barrera, MI (2014) Hábitos de estudio, lectura y escritura en futuros profesores. En Maquilón Sánchez, J. y Alonso Roque, J. (2014) Experiencias de Innovación y Formación en Educación. Edit.Um, Pág. 122-130. ISBN: 978-84-697-0570-4.

- Rinaudo, M. C., M. L de la Barrera y D. Donolo (2006) Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *REME, Revista española Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. IX. Nº 22. Pág: 1-19. (<http://reme.uji.es>) ISSN -1138-493X.
- Rochera Villach, M. y M. Naranjo Llanos (2007) Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº 13, Vol. 5 (3) 805 – 824.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., y Lodewijks, H. G. (2002) Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, 263-284.
- Vermunt, J. (1998) The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Vermunt, J. y Y. Vermetten (2004) Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, Volume 16, Number 4, December 2004, pp. 359-384(26).
- Vermunt, J., (1996) Metacognitive, cognitive and affective aspects of learnings styles and strategies: A phenomenographic analysis, *Higher Education* 31: 25-50.
- Vrugt, A. y F. Oort (2008) Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*. 30, 123-146.
- Weil, L., Fleming, S., Dumontheil, I, Kilford, E., Weil, R., Rees, G., Dolan, R. y Blakemore, S. (2013) The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition* 22, 264–271.
- Weinert, F.E. (2001) Concept of competence: a conceptual clarification, in: D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.) *Defining and selecting key competencies* (Göttingen, Hogrefe).



# EL PERFIL DEL ORGANIZADOR DE JUEGOS. ENTRE LOS FORMADORES Y LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS DOCENTES

Calazzo, Rossana, Galván, Julieta, González de Álvarez, María Laura, Parajón, Aurelia<sup>1</sup>

## Resumen

Partimos por considerar al juego como una de las actividades más importantes en la niñez y adolescencia, sostén de la mayoría de los aprendizajes en la escuela y de las conquistas cognitivas, afectivas, sociales y motrices que enmarcan la disponibilidad corporal y motriz. Por ello, es fundamental formar al futuro docente de educación física en una serie de aspectos, cualidades, competencias, que favorecerán la realización de las propuestas lúdicas de una manera óptima, en función de las particularidades de los grupos de niños o adolescentes, con los cuales desplegará su saber docente.

Si bien la tarea del organizador de juegos requiere un proceso de formación, cada estudiante trae consigo una serie de conocimientos previos, adquiridos por lo general en las propias vivencias lúdicas (ya sea en el rol de **observador** o en el de **jugador**), es necesario profundizar determinados aspectos en la etapa de formación docente.

El objetivo principal de este trabajo de investigación, fue indagar cuáles son los aspectos, cualidades, competencias que a criterio del alumno practicante, favorecen al organizador y/o conductor de juegos, tanto en el ámbito escolar como en otros espacios.

Se utilizó como instrumento una encuesta semiestructurada, con preguntas abiertas y cerradas. La muestra se realizó con 120 estudiantes, cursando el segundo cuatrimestre 2015. Para este avance de proyecto, nos centramos específicamente en dos variables. Las respuestas fueron analizadas por género.

**Palabras clave:** juego –perfil- organizador – prácticas docentes - formación inicial

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Educación Física - [rosscalazzo@yahoo.com.ar](mailto:rosscalazzo@yahoo.com.ar)

### **Sobre el juego y las cualidades del organizador**

González y Rada (2005)<sup>2</sup> se refieren a **actitudes** del docente en una clase de Educación Física, entendiendo el término **actitud** como una forma de actuar ante una determinada situación. En el marco de estas actitudes, elegimos algunas de ellas en función del objeto de estudio de nuestra investigación. Se menciona la *aceptación del niño*, involucrando valores humanos como el respeto, comprensión y tolerancia.

*Respeto*: en cuanto a su condición de niño.

*Comprensión*: en cuanto a su historia y su presente

*Tolerancia*: de sus tiempos, sus reacciones, sus carencias y diferencias

Otro de los aspectos importantes que se menciona es conocer y aceptar los criterios sobre el desarrollo social, afectivo y motor, es decir, analizar el entorno de cual proviene e interactúa cada uno de los grupos, como así también el respetar todos los aspectos inherentes a la evolución motora del niño, tanto los tiempos madurativos como las experiencias motrices que posee.

Tomando como punto de partida los aspectos mencionados e incorporándolos a la tarea docente, podemos abordar una serie de *técnicas*, entendiendo éstas como un conjunto de saberes o procedimientos, utilizados para obtener un determinado resultado, para poder trabajar de manera óptima la conducción de juegos en las clases de Educación Física.

Uno de los pioneros en el campo de la recreación que escribió al respecto, es el Prof. Juan Carlos Cutrera (1993) que en su libro "*Técnicas de Recreación*"<sup>3</sup> aborda la temática sobre la recreación en general, y sobre las condiciones, aptitudes, características que debería tener un *conductor de juegos* y de actividades recreativas. Principalmente conceptualiza aspectos a tener en cuenta a la hora de llevar adelante la tarea de conductor, la tarea del docente, frente al grupo. Al respecto, en, *Técnicas de enfrentamiento a un grupo*, dice que es necesario tener *Actitud Positiva* y transmitir *entusiasmo*. El autor expresa:

*"La actitud positiva: (...) está universalmente demostrado que todas las obras que son producto del amor concluyen en resultados positivos. (...) debemos estar enamorados de la función que cumplimos, para esperar de ella un resultado efectivo (...) amor, corazón, cariño, la sintetizamos*

---

<sup>2</sup> GONZÁLEZ de ÁLVAREZ, Ma Laura; RADA de REY, Beatriz Alicia (2005) La Educación Física Infantil y su Didáctica. AZ editora; 3ra Edición. Pp.145;

<sup>3</sup> Cutrera, Juan Carlos; (1993) *Técnicas de Recreación*; Editorial Stadium. Bs As

*en la labor docente, en una muy explícita y de fácil contagio y transmisión a los educandos: entusiasmo”*

El autor explica que la actitud positiva frente a un grupo se sostiene en tres pilares fundamentales: la seguridad, el aplomo y confianza en sí mismo. Si bien el término *seguridad*, es entendido como el estado de bienestar que disfruta el ser humano, el autor lo adopta para relacionarlo al *saber*, al dominio del conocimiento de lo que se pretende enseñar. Al respecto manifiesta: *“Seguridad: capacidad técnica, conocimiento profundo de los que transmitimos; convicción plena de sus valores (..)”*

Con respecto al término *aplomo*, se entiende como *serenidad y mesura en la conducta*, podemos tomarlo como sinónimo de circunspección, equilibrio del conductor al enseñar una actividad lúdica, poniendo énfasis en una figura que manifieste autoridad en el grupo. Con referencia al término, el autor define:

*“Aplomo: fuerza de presencia en nuestra actitud frente al grupo, firmeza en la posición del cuerpo, vigor en la mirada y el gesto (..)”*

En relación al término *confianza en sí mismo*, podríamos verlo como sinónimo de seguridad, pero dado que habíamos enmarcado este significado como el **saber técnico**, podemos decir que es la creencia de que una persona es capaz de lograr un determinado objetivo, podemos tomarlo como sinónimo de autoestima. Cutrera sintetiza la definición afirmando: *“Confianza en sí mismo: descartar absolutamente cualquier duda sobre nuestra persona en la actitud conductiva (..)”*

En la misma obra continúa profundizando en aspectos a tener en cuenta para transmitir una actitud positiva frente al ejercicio del rol docente en general, y frente a la conducción de actividades recreativas en particular. Así, refiere a

*“Formas de comunicación de la actitud positiva:*

*La palabra: debe ser cálida, correcta, modulada, “invitadora”(..)*

*El gesto: debe ser siempre cordial amable. Una sonrisa casi permanente debiera acompañar siempre nuestra conducción (...)*  
*nuestra mirada, fundamental en el contacto humano, debe dirigirse a todos y a cada uno de los integrantes del grupo. La calidez comunicativa que emana de mirar a los ojos, a uno por uno, incide muy positivamente en la captación y en la afectividad grupo – líder.*

*El movimiento: nuestro cuerpo, nuestros brazos, nuestras manos pueden acompañar con sus movimientos seguros y firmes el positivismo de nuestra actitud”*

Estas formas de manifestación, sintetizan de manera concreta los rasgos que el grupo observa en el conductor de juegos. Síntesis que pone un énfasis especial en la

**afectividad** que se sugiere lograr con los grupos, el acercamiento afable pero a la vez sin perder la imagen como referente importante en la conducción.

Patricia Mónica Sarlé (2001)<sup>4</sup>, estudiosa del juego infantil en las diferentes edades, considera que

*“durante los juegos existen dos actitudes siempre presentes en los maestros. Éstas son la **disponibilidad y la observación del juego**. La presencia de estos aspectos se ve reflejada en la preparación del material, la solución de problemas, la integración constante de aquel que no quiere jugar, el análisis sobre las prácticas y la modificación de los mismos”.*

La reflexión sobre los juegos dramáticos, le permitió pensar en otras formas de intervención, donde el maestro aparece como **coordinador y acompañante**.

*“Esta coordinación supone cuidar, a la vez, el juego y las características de la situación didáctica. Con respecto al juego, el maestro atiende, en primer lugar aquellos aspectos definidos como contextuales y propios de la situación lúdica. Es decir: una cierta **tolerancia** frente a las entradas y salidas de los niños durante el juego, la **posibilidad de transformación** de las actividades, el grado de libertad inherente al jugador, la simultaneidad de juegos diferentes que podían asumir los jugadores, la organización del tiempo y del espacio lúdico... etc.”*

La autora alude en toda su obra a una serie de variables, propias de la situación de enseñanza y a las cuales los docentes debemos atender. Es decir, una serie de elementos previsible, posibles de organizar previamente, pero por sobre todo aborda aspectos sobre la pluralidad y la simultaneidad de situaciones que surgen a partir de la puesta en marcha de los juegos: los imprevistos.

Si de perfil estamos hablando, es decir, de ciertas características necesarias para un docente conductor de juegos, aparece como necesario tener una **mirada globalizadora** sobre aspectos de la organización general del juego y sobre los acontecimientos durante el desarrollo del mismo.

Inés Moreno (2005)<sup>5</sup>, hace referencia *al facilitador de juegos*, en clara alusión al conductor de actividades lúdicas y su rol frente a un grupo; en su obra expresa:

*“El facilitador requiere una formación específica en el campo del juego. Las competencias de un facilitador incluyen aspectos cognoscitivos referidos al*

---

<sup>4</sup> SARLÉ, Patricia Mónica (2001) Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil. Ed. NOVEDADES EDUCATIVAS. Bs As.

<sup>5</sup> MORENO, Inés (2005) El Juego y los Juegos; editorial Lumen; pág. 243.

universo del juego, así como aspectos procedimentales para operar en forma coherente con el marco teórico que posee. Ambos son requisitos necesarios pero no suficientes para una tarea tan comprometida como lo es la conducción del juego, que tiene como blanco apuntar a la esencia del ser humano.”  
(p.243)

Con distintos enfoques, los especialistas en la temática convergen en las líneas que son necesarias abordar a la hora de formar a los futuros docentes, especialmente ligados a la conducción de actividades lúdicas; el proceso pedagógico que se adopte, debe estar relacionado necesariamente con lo cognitivo, lo afectivo y lo procedimental, teniendo como eje importante la inclusión de los valores humanos.

Conocer y adoptar estos principios a la hora de organizar actividades lúdicas, facilita la tarea con los niños y adolescentes, permitiendo una optimización del tiempo de clases, garantizando una participación activa del grupo en su totalidad (o en su gran mayoría) y viabilizando el **disfrute** de la propuesta.

### **Una mirada desde los estudiantes en práctica docente**

Posicionándonos en el rol de formadores y como una forma de retroalimentar las líneas de formación docente acorde a las vivencias de los propios destinatarios de la misma, consultamos a los estudiantes del profesorado en Educación Física y analizamos las cualidades que consideran importantes a la hora de organizar juegos y actividades lúdicas. Se ha tomado una muestra de estudiantes ingresados a la carrera entre 2004 y 2013 (entre 21 y 27 años) y que han transitado las prácticas docentes en 2015. En su mayoría, con experiencia con grupos de niños y jóvenes externas al profesorado.

En cuanto a las características personales, los practicantes varones otorgan importancia en orden decreciente: al *carisma* y la *personalidad* el mayor valor, seguidas de la *predisposición*, la *motivación* y el *deseo de participar con el grupo*. Finalmente, consideran como cualidades necesarias el ser *chispeante*, *entusiasta* y *motivador tanto como alegre, simpático, divertido y desplegar buen humor*. *Responsabilidad* y *compromiso* con el grupo y la actividad continúan como condiciones de menor significación.

Las practicantes mujeres acuerdan con que *carisma* y *personalidad* son las cualidades más destacadas seguidas del ser *chispeante*, *entusiasta*, *motivador* y *demostrar predisposición*, *motivación* y *deseo de participar con el grupo*. *Ser alegre, simpático, desplegar buen humor* y *divertido* aparecen como cualidades en paridad con la *responsabilidad* y el *compromiso*.



Es interesante considerar las opiniones de los practicantes al elegir las cualidades que ellos entienden que deberían obtenerse durante el proceso de formación inicial en el profesorado de Educación Física.

Los varones consideran que durante la formación en el profesorado deberían aprender a ser organizados, metódicos, coherentes así como también a conducir y organizar a otros. En segundo término aprender a expresarse, saber explicar las actividades correctamente por medio de consignas claras. En tercer término, aprender a liderar a un grupo aplicando (o perfeccionando) técnicas de manejo de grupo, convertirse en un animador que promueva participación transmitiendo entusiasmo y alegría.

Las mujeres coinciden en que durante la formación en el profesorado deberían aprender a ser organizadas, metódicas y coherentes así como a ser creativas y desarrollar capacidad de improvisar. Un aspecto que llama la atención en la opinión de las mujeres es la importancia que otorgan a la necesidad de mejorar el tono de voz, emitir una voz clara y fuerte a la que muchas califican como voz de mando. Finalmente se plantea como necesidad en cuarto término el saber explicar, ofrecer explicaciones correctas con consignas claras.

Varones y mujeres entienden que a la hora de ofrecer actividades lúdicas o juegos, las cualidades personales del organizador y la adecuada selección del juego son las condiciones más importantes. A continuación también coinciden en considerar las características del grupo y los espacios con los que cuentan como aspectos a tener en cuenta. Finalmente, mientras las mujeres otorgan la misma importancia a tiempos y recursos materiales, los varones no dan tanta importancia a los recursos como a los tiempos de que se dispone para ofrecer las propuestas.

En su mayoría los estudiantes consideran que las cualidades mencionadas constituyen un aspecto relevante de la formación de profesores ya que el juego es un contenido central en la Educación Física y la base de los aprendizajes en la infancia. Sin embargo algunos opinan que las cualidades se construyen **en la práctica**, más allá de la formación inicial. Desde una mirada más instrumental, refieren al juego como recurso, como herramienta, como una oportunidad de evitar el aburrimiento en los grupos haciendo todo **más fácil** y sorteando la oposición a actividades más estructuradas

Los estudiantes piensan que en el plan de estudios deben estar previstos contenidos que aportan a las cualidades de un organizador de juegos aunque no conocen en profundidad el diseño curricular. Sin embargo afirman que la formación en el profesorado atiende a la construcción de estas cualidades, en especial en asignaturas como Juego y Recreación; Educación Física para niños; Práctica y Residencia I; Vida en la Naturaleza

### **Acercando algunas conclusiones**

Atender a las consideraciones de los autores a los que se recurrió para fundamentar el presente avance, preocupa como formadores que los estudiantes de Educación Física no alcanzaran a valorar el saber técnico de Juan Carlos Cutrera aquel que permite **conocer para ofrecer**. Tampoco la **disponibilidad lúdica del profesor y su capacidad de observador** para acompañar y reconducir las situaciones lúdicas presentadas por Patricia Sarlé, tanto como su rol de coordinador y acompañante lo que supone cuidar, a la vez, el juego y las características de la situación didáctica.

Del mismo modo, Inés Moreno plantea a las características del organizador de actividades lúdicas como un **facilitador** que como tal necesita acercarse en la formación a aspectos cognoscitivos referidos al **universo del juego**, así como aspectos procedimentales para intervenir en forma coherente durante su implementación siempre acorde con el **marco teórico** que posee. Sólo algunos estudiantes refieren a la significatividad que el juego otorga a los aprendizajes y a la necesidad de conocer, fundamentar e implementar la transferencia de sus dinámicas. Lo afectivo es valor fundamental ya que la docencia es por excelencia una experiencia vincular de interacción humana pero sin descuidar la intencionalidad que encierra el acto pedagógico y para la cual el saber disciplinar y el saber sobre la especialidad constituyen soportes imprescindibles desde la mirada profesional.

### **Bibliografía**

- CUTRERA, J.C; Técnicas de Recreación; Ed. Stadium; Bs. As; Argentina
- GONZÁLEZ de ÁLVAREZ, María Laura; RADA de REY, Beatriz Alicia (2005) La Educación Física Infantil y su Didáctica; AZ editora; 3ra Edición. Bs As
- GONZÁLEZ, Lady E.; GÓMEZ, Jorge L. (1.992) La Educación Física en la Primera Infancia; Ed. Stadium. Bs As
- INCARBONE, Oscar; Juego y Movimiento; Ed. Novelibro. Bs As.
- MORENO, Inés (2005) El Juego y los Juegos; Editorial Lumen.
- PARAJÓN, Aurelia C y otros; Material de Estudio UNIDAD N° 1 Cátedra de Juego y Recreación- FACDEF-UNT; 2015
- SARLÉ, Patricia Mónica (2001) Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil; Ed. NOVEDADES EDUCATIVAS.
- TRIGO AZA, Eugenia (1994) Aplicación del Juego Tradicional en el curriculum de Educación Física; Ed. Paidotribo.



# El juego en la educación física: análisis interpretativo de sentidos y significaciones acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación

Díaz, Julieta; Fraga, Clara; Migliorata, Pablo<sup>1</sup>

Colaboradores: Senger, Mariela; Maciel, Ramiro; Mansilla, Manuel

## Resumen

El presente trabajo comunica los resultados finales del proyecto *El juego en la Educación Física: análisis interpretativo de sentidos y significaciones acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación para el nivel inicial en la ciudad de Mar del Plata*<sup>2</sup>.

Los principales objetivos fueron comprender las significaciones y sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza, explorar el papel del juego y así visibilizar prácticas didáctico- pedagógicas renovadas que amplían las condiciones de acceso al juego en la niñez. El abordaje metodológico complementó un enfoque interpretativo y descriptivo a través de entrevistas semi-estructuradas, registros de observaciones no participantes de las clases y análisis de contenido de los planes de clase de 6 practicantes en 4 instituciones de nivel inicial -de diferentes contextos- de la ciudad de Mar del Plata. El análisis de los datos se organizó a partir de 4 categorías teóricas, que posibilitaron el proceso interpretativo de los sentidos y las significaciones: *condiciones institucionales, conocimientos disciplinares, propuestas de enseñanza e intervenciones docentes*.

Los resultados obtenidos plantean *tensiones* en los sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación, coexistiendo como tramas de significaciones alrededor de 4 núcleos: *el juego como subsidiariedad, aislamiento e instrumentación, en tensión con el juego como contenido educativo en tanto bien cultural; el juego como ajuste, disciplina, uniformidad y soporte, en tensión con la enseñanza comprensiva del juego, situaciones a explorar a resolver y creatividad; el juego en la tensión entre medio-fin; experiencia-formación; creatividad-regulación y*

---

<sup>1</sup> ISFD N°84 – INFD. [majudiaz@yahoo.com.ar](mailto:majudiaz@yahoo.com.ar) - [fragaclaramaria@yahoo.com.ar](mailto:fragaclaramaria@yahoo.com.ar) - [pmigliorta@yahoo.com.ar](mailto:pmigliorta@yahoo.com.ar) - [mvsenger@yahoo.com.ar](mailto:mvsenger@yahoo.com.ar) - [ramirojulianmaciel@hotmail.com](mailto:ramirojulianmaciel@hotmail.com) - [manuelmansilla2@gmail.com](mailto:manuelmansilla2@gmail.com)

<sup>2</sup> Proyecto N° 1898 - Convocatoria 2013.

*finalmente, el juego como habilitación a la experiencia institucional, en tensión al juego como interferencia de la misma.*

El recorrido andado nos invita a volver a observar y recuperar al juego como construcción social, y como saber a enseñar, con un posicionamiento que valoriza la cultura corporal desde la Educación Física.

**Palabras claves:** juego - propuestas de enseñanza - sentidos y significaciones - Educación Física

### **Contextualización del tema**

La indagación que se llevó adelante justifica su importancia en la posibilidad de conocer la actualidad de la enseñanza del juego desde el nivel superior hacia el nivel inicial. El juego tiene presencia y valor como contenido en sí mismo y se lo incorpora en el Nivel Inicial, Primario y Secundario. Por esta razón se lo incluye al interior de varias cátedras y en espacios curriculares específicos de la Formación Docente. Esta presencia se enmarca en la comprensión del juego como una construcción social, no un rasgo natural de la infancia, que implica asumirlo como una expresión social y cultural que se transmite y recrea entre generaciones, y por lo tanto requiere de un aprendizaje social.

En la escuela los niños aprenden a jugar. Esto supone un adulto disponible, con buena escucha, con intenciones de brindarse y de dejarse sorprender por el otro. Es así que el juego aparece frecuentemente en las propuestas de enseñanza, con las que realizan prácticas en terreno los docentes en formación. Pues, por un lado la formación requiere que desde el inicio del trayecto formativo, el estudiante realice progresivas y paulatinas aproximaciones-inserciones en experiencias de intervención en la enseñanza, es decir en actividades con clara intencionalidad y propósito educativo. No obstante ello, por otro lado, la diversidad de formatos, modos e intencionalidades con que el juego se manifiesta, hace que no sea unánime la visualización del fenómeno lúdico y sus alcances pedagógicos didácticos dentro de las propuestas de enseñanza.

El interés por el estudio de las prácticas de enseñanza del juego de los docentes en formación posibilitó describir lo que los docentes en formación deciden, diseñan y hacen al incluir el juego en las clases, e interpretar esas decisiones en el marco de las acciones que desarrollan durante el curso de acción de la enseñanza, teniendo en cuenta elementos del contexto, el juego como construcción social, una mirada

histórico-social y un posicionamiento sobre la cultura corporal desde la Educación Física.

El objeto de estudio lo constituyeron entonces las significaciones y los sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza de Educación Física, orientadas al nivel inicial, a partir de la descripción de las relaciones entre las decisiones didáctico - pedagógicas de los docentes en formación, los planes de clases que diseñan y el desarrollo de los mismos.

### **Antecedentes**

Las reflexiones se enmarcan en variadas prácticas con diversas producciones que permiten aproximarnos a la temática del juego y la formación docente.

interrogantes surgidos a partir de acciones de: Capacitación, Enseñanza en diferentes materias del Profesorado en Educación Física y de Extensión, donde se fue tomando contacto con las prácticas de juego en el nivel inicial pudiéndose compilar una variedad de proyectos, que ponen sobre relieve dimensiones de la enseñanza del juego como: la organización de los contenidos, la utilización del tiempo y espacio, los materiales y forma de agrupamiento, el clima del juego y la intervención docente (Migliorata, 2013). Cada una de ellas está presente en el debate sobre el Juego en el Nivel Inicial (Fraga, 2013), las posibilidades de enseñar a jugar o jugar enseñando (Martínángelo, 2013), la relación del juego y la cultura (Piergentilli, 2013) y el lugar del juego en la actualidad (Díaz, 2013). En todas se recupera la manera en que las producciones referidas apuntan a potenciar el sentido lúdico, que es inherente al ser humano, interviniendo desde el juego por el juego mismo o como herramienta que atraviese transversalmente todas las áreas.

La revisión de antecedentes bibliográficos permitió nutrir la mirada sobre el recorte problemático de este proyecto, en primer lugar y siguiendo a Pavía, V. (2010) se sostiene que el juego y el jugar toleran formas y modos diversos, y que la variedad de “aplicaciones” en los diferentes escenarios de la vida cotidiana escolar suele olvidar que el juego es una construcción cultural y no un recurso escolar, o hecho natural, descontextualizado, a-histórico; por lo tanto forma parte de un contenido relacionado con el ejercicio de un derecho. De un modo similar lo afirma Laura Pitluk (2010; en Patricia Sarlé y otros) quien plantea diversas preguntas y preocupaciones de los educadores de Nivel Inicial y reconoce una certeza explicitada por las mismas autoras: lo importante es jugar. Pensar el juego en la Educación Inicial requiere explicitar que cuando el juego “entra” y se formaliza en algunos espacios, especialmente en los educativos, tiende a adquirir diferentes funciones. Taladriz, C.- Nella; J.- Aldao, J. y

Villa, M.E, en su trabajo de investigación de 2008-2009 en la UNLP indagó los usos y sentidos del juego en la Educación Física planteando, por un lado que la mayoría de las producciones sobre el juego han provenido de otras ciencias sociales, determinando aún hoy las concepciones de juego que sostiene la Educación Física, y por otro que no resuelven “operativamente” el problema de los significados y sentidos que asume el juego en las clases de la Educación Física. En las conclusiones del trabajo se destaca la importancia de tomar como objeto de estudio el juego en la Educación Física, identificar y comprender qué rasgos asume, cómo se lo significa y en qué se modifica ésta práctica cultural al ingresar como contenido a ser enseñado en este espacio y tiempo particular. En la tesis de Maestría de Ivana Verónica Rivero (2010) encontramos un abordaje con enfoque cualitativo donde se buscó conocer y comprender las concepciones acerca del juego y del jugar que sustentan las prácticas de formadores de profesores de Educación Física de la UNRC, para transparentar el sentido que adquiere la noción de juego y la posibilidad de jugar en una clase de Educación Física. Se halló que en la formación inicial la Educación Física se enseñan múltiples formas de juego motor con otros pero un solo modo de jugarlos: el no lúdico.

### **Problema**

La pregunta de investigación que orientó las indagaciones fue: ¿Qué significaciones y cuáles sentidos acerca del juego tienen las propuestas de enseñanza de los docentes en formación del profesorado de Educación Física que realizan sus experiencias de prácticas en terreno en instituciones educativa del nivel Inicial en la ciudad de Mar del Plata?

En esta perspectiva el abordaje y tratamiento de la problemática partió de explicitar un conjunto supuestos iniciales:

- En el nivel inicial hay más permeabilidad a las propuestas lúdicas por la tradición del juego en el jardín, aunque también existe cierta desconfianza en cuanto a la seguridad y mantenimiento del orden.
- El juego es un contenido a enseñar prescripto por los diseños curriculares jurisdiccionales. Existe una gran variabilidad en los modos en que éste aparece en las propuestas de enseñanza del nivel.
- La enseñanza del juego de los docentes en formación es una instancia propicia para recuperar la cultura lúdica desde el conocimiento escolar y su disfrute.
- Es posible categorizar las decisiones didáctico- pedagógicas que se toman en las clases de Educación Física respecto del juego

La problemática del proyecto entonces, se vinculó directamente con los discursos y las prácticas sobre el juego, en la enseñanza de la Educación Física, que se plasmaron en las justificaciones que expresan en diálogo con otros, en los planes de clases donde sistematizan sentidos y significados y en el desarrollo de las secuencias de actividades para el Nivel Inicial.

### **Objetivos**

1.- Comprender las significaciones que se construyen en torno al juego en el nivel inicial dentro de las propuestas de enseñanza de los docentes en formación en Educación Física.

1.1.- Reconstruir el/los sentido/s que atribuyen los docentes en formación al juego en sus propuestas de enseñanza.

2.- Comprender qué se enseña del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación del profesorado de Educación Física en sus prácticas docentes en el Nivel Inicial.

2.1.- Identificar los conocimientos disciplinares en que se sustentan las propuestas de juego en las clases de Educación Física.

2.1.- Caracterizar los juegos propuestos en los diseños de clases de los docentes en formación.

3.- Explorar las intervenciones docentes que posibilitan la realización de prácticas lúdicas renovadas en sus propuestas de enseñanza

3.1.- Caracterizar las decisiones didáctico-pedagógicas involucradas en la enseñanza del juego en las prácticas de los docentes en formación

4- Explorar condiciones institucionales de acceso a experiencias lúdicas variadas mediante indicadores de posibilidad en las instituciones de nivel inicial

4.1.- Analizar las condiciones institucionales en relación con la aparición de prácticas lúdicas renovadas.

### **Referentes teóricos-conceptuales**

El campo de conocimiento de la Educación Física enfrenta la lucha de posiciones entre una disciplina tradicional, positivista, ahistórica, centrada en el cuerpo biológico y una disciplina sustentada en el concepto de corporeidad y motricidad, con centralidad en los sujetos y sus prácticas. Uno de los objetos de la cultura de los que se ocupa la Educación Física es el juego. Incluirlo en la escuela es una manera de humanizarla (Rozengardt, 2008). Esto implica que los docentes sean ante todo jugadores y



promotores del juego. Sólo un docente que recupera la riqueza de las representaciones acerca del juego y del jugar, que puede ver a su aprendiz como un sujeto capaz de reelaborar el mundo en forma creativa y divirtiéndose en el intento, será capaz de acompañarlo y comprenderlo en su enorme tarea de aprender.

Autores como Vigotsky (1983), Elkonin (1984), Bruner (1983; 1997) sostienen que el jugar es un comportamiento social que tiene su origen en la acción espontánea pero está orientado culturalmente. *“Los marcos lúdicos son buenas situaciones interactivas no sólo para el desarrollo de la comunicación, sino para la confrontación de las ideas que se tienen acerca de los temas sobre los que se juega y la adquisición de modelos nuevos de interpretación de la realidad social”*(Ortega, a-1990 b-1992). Lo anterior nos habla del jugar como el modo particular y subjetivo del sujeto que participa en un juego. Permite ver que en igual situación de juego hay diversos modos de vivirlo y afirmar que, habiendo varios jugadores, podría haber sin embargo pocos “jugantes” (aquellos cuyo compromiso con la vivencia lúdica es completo: apasionado, de verdad libre y liberador), es reconocer o no el desarrollo pleno de la vivencia lúdica de quien juega (Pavía, 2010).

Es necesario entonces preguntarse qué necesita el juego para desarrollarse en el Nivel Inicial. Se consideran tres condiciones fundamentales: un tiempo, un espacio y un marco de seguridad. Y también es fundamental un cambio en la mentalidad del maestro que lo lleve a restaurar el valor pedagógico del juego. Es necesario que los futuros docentes conozcan juegos, comprendan a los niños en situaciones de juego y que también sean jugadores (Rozengardt, 2008).

En este sentido planteamos con Nidia Corrales y Silvia Ferrari (2010) la importancia de revisar el tipo de prácticas a través de las cuales se les enseña el juego a los docentes en formación y qué concepciones podemos inferir de dichas prácticas, pues una de las dificultades que presenta la enseñanza de los juegos durante el aprendizaje escolar es la obsesión por pensarlos sólo como recurso didáctico, relegando a un plano accesorio el valor del juego por el juego mismo y su carácter placentero. En la misma perspectiva, Scheines (1998) concluye que *“Todo se juega. El pragmatismo asimila el juego a sus principios básicos, lo fuerza hasta hacerlo encajar en sus moldes, aún a costa de pervertir su sentido”*. Tal como lo afirma Pavía (2004) la Educación Física interviene desde un tipo de juego en particular: el juego motor, *“...que implica(n) algún grado de compromiso corporal con su componente de actuación en el contexto de la regla. Juegos en los que el cuerpo y el movimiento devienen protagonistas esenciales de una situación claramente identificada por los jugadores como ficticia”*. Ponemos esto en sintonía nuevamente con el Diseño Curricular donde se considera que el juego motor debe ser abordado desde tres perspectivas: *el juego por el juego mismo; el*

*juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico y el juego como medio de socialización.*

Las perspectivas hasta aquí señaladas nos permiten dar cuenta de la riqueza y potencial educativo del juego, pues no son excluyentes entre sí, sino complementarias e indisociables. Además, más allá de la complementariedad de las perspectivas que nos señala el Diseño Curricular con respecto al juego la preocupación del docente debe ser: presentar propuestas de juego en las que realmente exista la posibilidad de disfrutar de la oportunidad de jugar con otros: *“Necesitamos dejar de pensar qué se puede enseñar a través del juego y en cambio reflexionar sobre qué es lo que los alumnos precisan saber para jugar con otros”* (Corrales, Ferrari, 2010: p.69). Esto último nos pone en contacto con la cuestión del significado y el sentido de las acciones del Otro.

### **Aspectos metodológicos**

Entendiendo con autores como Samaja (1993); Ynoub (s/f1); Marradi (2010) y Borsotti (2009) que el proceso de investigación supone distintos momentos y acciones que organizan el trabajo, podemos afirmar que recorrimos con el equipo las fases denominadas sincréticas, analíticas y sintéticas. Por lo cual cada momento de abordaje previsto en el diseño devino en provisorio.

El abordaje metodológico previsto en el diseño complementó un enfoque interpretativo y un enfoque descriptivo, en tanto que el interés del estudio fue interpretativo-descriptivo, teniendo en cuenta elementos del contexto, una concepción del juego como construcción social y como saber a enseñar, una mirada histórico-social y la cultura corporal desde la Educación Física.

Abordar los sentidos y significados del juego en las prácticas de enseñanza de los docentes en formación obligó a un posicionamiento epistemológico que contempló a los sujetos, sus prácticas y sus discursos. En este sentido, la metodología atendió a que las acciones de la investigación apuntasen a comprender, en profundidad y desde la totalidad contextual en que se producen las prácticas y el significado de los hechos educativos (Pieve y Bravin, 2009: 162).

La población de estudio se compuso por los docentes en formación del profesorado de Educación Física que cursan el “Campo de la Práctica III” en el ISFD N °84 de la ciudad de Mar del Plata. Las unidades de análisis se constituyeron por Casos: 6 practicantes, en 4 instituciones de nivel inicial. Los criterios de selección de los mismos tuvieron que ver con: *estar cursando el Campo de la práctica docente III, realizar las*

*prácticas pedagógicas en el nivel inicial, e incorporar al juego como contenido de enseñanza.*

El diseño metodológico que permitió el abordaje del problema comprendió tres etapas: Etapa I exploratoria, tomando contacto con informantes clave, selección del corpus de programaciones de clases, primera ronda de entrevistas, culminando con la selección de 6 casos. Para las entrevistas se consideró un cuestionario semiestructurado, sobre la base de 4 dimensiones de indagación: *condiciones institucionales, conocimientos disciplinares, propuestas de enseñanza e intervenciones docentes*, que luego serían los ejes de la matriz de procesamiento de datos. Se realizó durante septiembre cuando los practicantes son distribuidos en las escuelas y diseñan clases destinadas al nivel inicial. La etapa II descriptiva, se aplicó la combinación de instrumentos depurados en la etapa I y se recogió la información para su posterior procesamiento. Esta etapa coincidió con la estadía de los practicantes en las escuelas y el constante desarrollo de programaciones de clases con profesores del campo de la práctica docente durante los meses de octubre - noviembre. Se construyeron acuerdos sobre dimensiones a observar en las clases y se realizaron las observaciones no participantes sobre las 3 ó 4 clases que cada practicante desarrolló. La etapa III interpretativa, avanzó desde el primer análisis y valoración de la información relevada hacia el procesamiento de datos y la elaboración de primeras conclusiones con la planificación del plan de escritura para la comunicación de hallazgos y conclusiones

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

De la lectura de los datos que se obtuvieron en los planes de clases, las entrevistas y las observaciones fue posible reconstruir un primer núcleo de sentidos, entramado en la categoría *Propuesta de Enseñanza*, que se vincula con:

#### ***1- Sentidos del juego asociados a subsidiariedad, aislamiento e instrumentación, en tensión con sentidos del juego como contenido educativo en tanto bien cultural***

Algunas claves que hicieron posible reconocer este primer núcleo de sentidos tienen que ver con haber tenido en cuenta que considerar los enfoques procesuales prácticos implica comprender la enseñanza como una práctica que incluye fases: preactiva, interactiva y posactiva (Jackson, 1975). Es decir que abarca tanto el momento de concepción y anticipación de la acción, hasta arribar al documento final con la planificación que responde a la necesidad de hacer públicas las propias decisiones pedagógicas-institucionales y ponerlas finalmente en acto con los alumnos.

Con respecto a las *propuestas de enseñanza diseñadas*, analizando los propósitos, contenidos y actividades de los planes de clase de los docentes en formación, observamos que prevalecen aquellos referidos al primer eje “Corporeidad y Motricidad” del diseño curricular. Si bien en las planificaciones se mencionan contenidos que abordan el juego, en la mayoría de las ocasiones vemos que éstos se subordinan al desarrollo de las capacidades y habilidades motrices.

Un segundo núcleo de sentidos se entramó en la categoría *Intervenciones Docentes*, y se vinculó con:

**2- Sentidos del juego como ajuste, disciplina, uniformidad y soporte, en tensión con la enseñanza comprensiva del juego, situaciones a explorar, situaciones a resolver, creatividad**

A través de la observación de las clases se pudo conocer cómo resolvían los practicantes la fase interactiva de la propuesta acerca del juego. Encontramos que en las *intervenciones docentes*, –que refieren a consignas orales, verbalizaciones del juego, comportamiento corporal (actitudes, desplazamientos, acciones, etc.), utilización de materiales (como recursos y/o soportes)- las consignas dadas fueron de tipo cerradas, sin permitirle a los niños y niñas darle la posibilidad de proponer activamente en las situaciones desarrolladas.

Avanzamos en el reconocimiento de un tercer núcleo de sentidos, esta vez en la trama de la categoría *Contenidos disciplinares*, expresado en la tensión entre:

**3- Sentidos del juego en la tensión entre medio-fin; experiencia-formación; creatividad-regulación**

A través de las entrevistas realizadas a los docentes en formación pudimos tomar contacto con ciertos contenidos disciplinares que los sujetos desarrollan y expresan, en términos de: *experiencias de la formación, ideas, teorías sustentadoras* (concepciones acerca del sujeto que aprende, del sujeto que enseña, del contenido, del juego, del juego en la Educación Física y en el Nivel Inicial, criterios de selección de juegos).

Por último, un fue posible reconstruir un cuarto núcleo de sentidos, esta vez entramado en la categoría *Condiciones Institucionales*, asociado con:

**4- Sentidos del juego como habilitación a la experiencia institucional, en tensión con sentidos del juego como interferencia de la misma**

La realización del trabajo de campo en cuatro establecimientos del nivel inicial propició el reconocimiento de condiciones institucionales de acceso a experiencias lúdicas con

cuestiones comunes y otras muy diferentes según cada institución. Una de las condiciones que resultó significativa fue la referida al *espacio físico*. Con respecto al mismo se observan algunas cuestiones en común en los tres jardines: salones de usos múltiples con buen espacio para el desplazamiento de los niños y niñas pero con elementos obstaculizadores: muebles, materiales acumulados, ventanas y una puerta revestida en vidrio, lo que podría ser un objeto de riesgo para los niños al momento de jugar.

### **Bibliografía**

- BISCAY, M. (2007): "La formación docente en juego: Un análisis de la formación lúdica del profesor de Educación Inicial desde los lineamientos curriculares". Tesis de Maestría
- BRUNER, J. (1983): Juego, Pensamiento y Lenguaje. [Abstract]. Gran Bretaña.
- COLS, E. (2004): La programación de la enseñanza, OPFYL
- CORRALES, N.; FERRARI, S.; GÓMEZ, J. y RENZI, G. (2010): La formación docente en Educación Física, perspectiva y prospectiva. Bs. As. Noveduc
- ELKONIN, D.B. (1984): Psicología del juego. Editorial Juego y Educación.
- GÓMEZ, R. –director- (2008) la construcción del perfil profesional en estudiantes de Educación Física: el impacto de los dispositivos curriculares" Informe final de investigación proyecto nº 26640. Convocatoria INFD 2009 "Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas". GCBA. Ministerio de Educación. INFD
- MARRADI, A; ARCHENTI, N; PIOVANI, J. (2010): "El papel de la teoría en la investigación social" En MARRADI, A y otros. *Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires*, Cengage Learning. Cap. 4, pp 43a-49
- ORTEGA, R. (1990): Jugar y aprender. Sevilla: Diadas
- PAVÍA, V. (2004): Sobre el juego y el jugar, algunas reflexiones en torno a las variables forma y modo como categorías de análisis. Revista digital Lecturas de Educación Física y deportes (consultado en 2008)
- ... –coord.- (2010): Formas del juego y modos de jugar: secuencia de actividades lúdicas. Neuquén: EDUCO Universidad Nacional del Comahue.
- RIVERO, I. (2010) Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física (En línea). Educación Física y Ciencia, Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4716/pr.4716.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4716/pr.4716.pdf)

- ROZENGARDT, R. (2008): "El maestro, el niño y el juego en la escuela". En: Cuerpo, juego y expresión: un aporte para la formación de docentes. Mimeo. Comisión curricular Patagónica. INFD
- SAMAJA, J. (1993): Epistemología y Metodología. Buenos Aires: Eudeba.
- SARLÉ, P. (2001): Juego y aprendizaje escolar. Ediciones Novedades Educativas.
- ..... (2006): Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Bs. As.: Paidós.
- ..... (2008): Enseñar en clave de Juego. Bs. As: Noveduc.
- SCHEINES, G. (1998) Juegos Inocentes Juegos Terribles. Bs. As: Eudeba
- SENGER, M.; MIGLIORATA, P.; FRAGA, C.; DIAZ, J. (2014): [e-book] "Problematizaciones en la producción de conocimiento desde el proceso de revisión del diseño de un proyecto de investigación acerca del juego en las propuestas de enseñanza de la Educación Física de los profesores en formación". En: Actas de las IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. IICE - UBA. 978-987-3617-61-4. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/actas>
- TALADRIZ, C.- NELLA; J,- ALDAO, J. y VILLA, M.E "Una genealogía del juego en la historia de la Educación Física escolar". Proyecto de investigación: "La enseñanza del juego en la Educación Física", perteneciente al Programa de Incentivos a la Investigación, FAHCE, UNLP.
- VYGOTSKY, L (1983): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Bs. As: Paidós. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/actas>



# PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ANDINISMO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA. FORMACIÓN DOCENTE Y CAMPO PROFESIONAL

Fernández, Marisa; Pizzorno, Federico<sup>1</sup>

## Resumen

En este trabajo presentamos un proyecto de investigación del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (CRUB-UNCo) denominado “Prácticas Pedagógicas de Andinismo en Educación Física. Formación Docente y Campo Profesional”<sup>2</sup>, que se encuentra en su etapa inicial. El estudio articula dos líneas de indagación que venimos desarrollando en la institución sobre el Andinismo en la Educación Física y las prácticas pedagógicas en Educación Física. La especificidad de la formación docente universitaria en dicho campo constituye el escenario que las nuclea.

Proponemos analizar y ahondar en las prácticas pedagógicas del Andinismo, desde y en el propio campo de la Educación Física, tanto en el escenario de la formación docente como en el ámbito profesional. Procuramos interrogar sus discursos, desentrañar sus modos particulares de producción, abordar sus lógicas, sus problemas, sus propiedades y sus rasgos distintivos.

Dado que las prácticas pedagógicas conforman un complejo entramado de variables y dimensiones, decidimos focalizar la indagación en las “construcciones metodológicas” que se alejan de modelos estereotipados y otorgan al docente absoluto protagonismo en el trabajo en torno al conocimiento.

Desde el estudio procuramos ofrecer nuevas explicaciones que nos permitan comprender los nuevos desafíos en la enseñanza de las prácticas de

---

<sup>1</sup> Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue - [marisafernandezromero@yahoo.com.ar](mailto:marisafernandezromero@yahoo.com.ar) - [federico.pizzorno@crub.uncoma.edu.ar](mailto:federico.pizzorno@crub.uncoma.edu.ar)

<sup>2</sup> Integrantes: Marisa Fernández, Eduardo López, Inés Alder, Lilén Reising, Mónica Palacio, Tomás Vilariño, Raúl Julián, Federico Pizzorno, Máximo Schneider, Lautaro Romero, Amanda Tulian Amillano, Lucas Zanetti, Paola Nabas, Celeste Valdez, asesor Osvaldo Ron.



Andinismo desde la Educación Física, lograr mejores intervenciones docentes y viables transformaciones de la escena educativa.

**Palabras clave:** educación Física- prácticas pedagógicas-prácticas de andinismo-formación docente-campo profesional

## **Introducción**

El entorno natural y, en particular, la montaña constituye para el campo de la Educación Física (EF) un ámbito propicio de intervención pedagógica. Este escenario favorece amplias y combinadas situaciones motrices específicas culturalmente relevantes, que propenden a la resolución creativa de problemas desde lo corporal y la motricidad de los sujetos (Pizzorno y Villariño, 2014). Por otro lado, se manifiesta como oportunidad para superar prácticas corporales estereotipadas, homogéneas, modélicas y disciplinadoras (López y Fernández, 2010)

La enseñanza de actividades tales como el trekking y la escalada con los múltiples contenidos de la EF presentes, así como su construcción metodológica y su evaluación, resultan un desafío en el Profesorado en Educación Física (PEF) de nuestra institución.

En trabajos previos efectuamos algunas aproximaciones de la EF al Andinismo y viceversa, reconocemos al Andinismo como práctica corporal incluida en la EF tanto desde el ámbito formal como no formal. Identificamos contenidos propios de nuestro profesorado como el trekking y la escalada así como la derivación de sus contenidos específicos; su enseñanza se encuentra atravesada no sólo por una dimensión técnica sino que la seguridad se constituye en eje transversal, desde la complejidad de su abordaje.

Desde esta propuesta de investigación complementamos y articulamos dos líneas que venimos desarrollando en el CRUB-UNCo sobre la EF y el Andinismo por un lado y las prácticas pedagógicas en EF por el otro. El escenario que las nuclea es la especificidad de la formación docente universitaria en el campo.

Proponemos analizar las prácticas pedagógicas del Andinismo, desde y en la propia EF, tanto en el escenario de la formación docente como en el ámbito

profesional, interrogar sus discursos, desentrañar sus modos particulares de producción, abordar sus lógicas, sus problemas, sus propiedades y sus rasgos distintivos.

Buscamos describir y comprender los criterios y principios que estructuran las prácticas pedagógicas cotidianas del área de Andinismo así como reconocer y analizar las “construcciones metodológicas” efectuadas en la enseñanza del trekking y la escalada. Incluimos la identificación de situaciones relacionadas con el incremento de la seguridad en esas actividades. Asimismo pretendemos observar y analizar la disponibilidad corporal y motriz de los sujetos en su aprendizaje. La indagación de posibles entrecruzamientos entre documentos curriculares tales como plan de estudio y programas de cátedra entre otros, y las prácticas pedagógicas nos permite considerar la dimensión institucional en tanto dimensión conceptual y práctica que atraviesa, condiciona y produce intervenciones pedagógicas cotidianas.

### **Referentes teóricos-conceptuales**

En palabras de Bracht (2003) la EF, como práctica social, desarrolla su objeto en el marco de las prácticas corporales y motrices propias de la cultura local, regional y universal. En tanto campo de conocimiento, (Bourdieu, 1991) se conforma desde múltiples posiciones en pugna y tensión, espacio en el que se dirime el recorte cultural de lo que se enseña como saber legitimado de la EF y lo que no se enseña o se silencia. Desde esta perspectiva, algunas prácticas corporales se colocan en el lugar de lo no convencional.

La enseñanza de prácticas de Andinismo se ha ido legitimando en el universo simbólico de significación de la EF, favorece experiencias motrices significativas en escenarios educativos específicos y culturalmente relevantes. El desarrollo de estos contenidos en contextos de seguridad, cuidado y espíritu cooperativo permiten apropiarse de un conjunto de saberes acerca de sí mismo, de las posibilidades de acción corporal y motriz, promueve vínculos con lxs otrxs en una constante resolución creativa de problemas. Asimismo, al interior del campo de la EF se generan tensiones y se habilitan resistencias en el desarrollo de estas prácticas corporales alternativas.

En nuestra perspectiva, abordar las prácticas pedagógicas de Andinismo

impone e incluye una lectura integradora en busca de sentidos y significados propios y específicos de esas prácticas, por lo que además requiere de un proceso reflexivo que permita comprenderlas y explicarlas y que se constituya en un anclaje para la transformación y para la construcción de nuevos conocimientos sobre las mismas.

Cuando hablamos de prácticas pedagógicas nos referimos, tomando aportes de Pérez Gómez (1991), a la tarea docente que caracterizada por su complejidad se desarrolla en escenarios singulares, se encuentra condicionada -y no determinada por el contexto lo que habilita propuestas transformadoras (Fernández, 2008)- y cuyos resultados son imprevisibles. Al ser una práctica social está cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Las prácticas pedagógicas constituyen, por tanto, un complejo entramado de múltiples variables y dimensiones. En nuestro estudio, optamos por focalizar en reconocer las “construcciones metodológicas” (Edelstein, 1995) que elaboran los y las docentes, es decir, ese acto singularmente creativo y cargado de intencionalidades que implica la articulación de las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por parte de los sujetos que aprenden y los contextos y ámbitos particulares donde se desarrollan. Resulta una construcción relativa y singular, deriva de las adscripciones teóricas y es fruto de trayectorias personales, académicas, profesionales. Entender lo metodológico desde este lugar aleja al docente de un escenario prefigurado y le otorga absoluto protagonismo en el trabajo en torno al conocimiento.

En la indagación proponemos articular dimensiones referenciales<sup>3</sup> a las que definimos provisoriamente como *“el saber específico de la educación física”*, incluyendo sus formas de construcción; *“el saber enseñar”*, es decir los principios, criterios y formas de enseñanza, los fines y valores de las prácticas, las condiciones y procesos que conforman la enseñanza, considerando las formas de producción de esas prácticas y el *“saber institucional”* (Ron, 1995) que no se circunscribe y limita al estudio de las características y condiciones institucionales, en este caso el contexto de la formación universitaria y el

---

<sup>3</sup> Tomamos para ello el `modelo´ propuesto por Díaz Barriga, A. (1984), desde el cual integra a modo de niveles de articulación metodológica el saber disciplinar, las teorías de la enseñanza y los contextos de intervención

ámbito profesional, sino que se extiende a cuestiones que inciden en la enseñanza, como las políticas del estado, la legislación vigente, las tradiciones locales.

El campo de la EF se encuentra en un proceso de expansión reciente muy dinámico y novedoso por lo que los nuevos contextos de intervención y las prácticas corporales no convencionales del campo exigen una acomodación del conocimiento constituido. En este sentido, aspiramos ofrecer nuevas explicaciones para comprender los nuevos desafíos que impone la enseñanza de las prácticas de Andinismo, lograr mejores intervenciones y viables transformaciones de la escena educativa.

### **Aspectos metodológicos**

El estudio se posiciona en el campo de la investigación educativa a la que definimos desde los aportes de Elena Achilli (2002) como el proceso sistemático de conocimiento de una determinada problemática, que supone un trabajo intelectual de análisis, crítica y confrontación de múltiples informaciones que posibilita construir un objeto de estudio en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales. Los referentes teóricos orientan el trabajo en terreno a modo de soporte conceptual con el propósito de generar teoría y construir categorías analíticas que den cuenta de la especificidad de las situaciones analizadas. Desde este posicionamiento no pretendemos comprobar teorías sino construir conocimiento para comprender y explicar la problemática planteada.

Dadas las características del objeto de estudio, desarrollamos el trabajo fundamentalmente desde la metodología cualitativa aunque sin excluir el empleo de técnicas cuantitativas, pues la complementación de ambos modelos puede ser una vía de profundización que abra a nuevos planteamientos teóricos y potencien el trabajo.

Presentamos un diseño de enfoque progresivo (Goetz y Lecompte, 1988) que se va configurando a lo largo del proceso de investigación, generando focos de estudio cada vez más pertinentes atendiendo a la significación y al sentido del trabajo.

El territorio de trabajo lo constituye la cotidianeidad de las prácticas

pedagógicas de Andinismo tanto en el espacio de la formación docente en EF como en escenarios de la profesionalidad. Proponemos efectuar la selección de la muestra de las unidades de análisis a través del método intencional.

Por tratarse en este caso de un problema complejo coincidimos con Vasilachis (1992, p. 63) cuando afirma que “la realidad no puede ser conocida ni de forma directa ni de manera infalible sino que sólo puede ser reflejada por la convergencia de observaciones desde múltiples e interdependientes fuentes de conocimiento”. Por tanto planteamos diversos instrumentos de indagación cuya elaboración y recreación, conforme el objeto de estudio, constituyen parte del proceso de investigación y su uso se determina de acuerdo a la pertinencia de cada uno de ellos, aspirando a realizar una “descripción densa” (Geertz, 1987). Proponemos construir datos a partir de: entrevistas (abiertas, semiestructuradas, en profundidad, individuales y colectivas) con fines de exploración y a modo de representación de la perspectiva de los sujetos; observaciones de clases (aulas/gimnasios/instituciones no formales/medio natural), de reuniones de equipos docente a través de registros pormenorizados, videos, grabaciones, fotos; grupos de discusión que reflejen la pluralidad de perspectivas que surgen en la interacción colectiva; análisis de discursos de clases, de relatos docentes sobre episodios significativos, de producciones y dispositivos de los equipos docentes; lectura e interpretación de documentos curriculares; cuestionarios, entre otros.

A fin de evitar una mera compilación o collage de datos, proponemos realizar mediaciones e interpretaciones que permitan dar cuenta de las situaciones estudiadas y desarrollar un sistema de codificación (Strauss, 1987) que habilita la investigación y desde provisionales interpretaciones da lugar a la definición de categorías conceptuales hasta alcanzar la saturación teórica.

El análisis, la contrastación crítica y la triangulación de fuentes y datos obtenidos, va a permitir completar el estudio desde distintos ángulos para una mayor comprensión del problema a investigar (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) así como efectuar comparaciones, reconocer diferencias, coincidencias, continuidades, recurrencias y rupturas. La duración e intensidad de las observaciones, la triangulación de datos, investigadores y métodos, el acopio de documentos analizados y la discusión con colegas, procuran reflejar la credibilidad del trabajo efectuado (Valles, 1999).

### **A modo de cierre**

Las prácticas de Andinismo y su enseñanza en el campo de la EF se van complejizando, profesionalizando y organizando de manera diversa. La EF tematiza y transforma en contenido de enseñanza estas prácticas corporales como capital cultural de movimiento de nuestra región, formula interrogantes y favorece la comprensión de su complejidad, anteponiendo la seguridad como componente fundamental.

Investigar las prácticas pedagógicas permite construir nuevas teorías explicativas y comprensivas, así como identificar recurrencias, descubrir relaciones y reconocer discontinuidades. Este proceso es ajeno a la experimentalidad, la replicabilidad y los estudios comparados.

Esperamos que la presente investigación aporte al marco referencial teórico relativo a las prácticas pedagógicas del Andinismo en la EF en el escenario de la formación docente universitaria y en el ámbito profesional, procurando contribuir con el desarrollo de los conocimientos desde una indagación atenta a las particularidades del campo y a partir de la construcción de vínculos entre la teoría y la práctica. Este estudio, a su vez, puede constituirse en una fuente de datos e información para la construcción de propuestas alternativas y transformadoras para pensar la cotidianidad de las prácticas de trekking y escalada en marcos de seguridad y gestión de riesgo. De igual manera pretendemos vincular el trabajo con los profesionales que desarrollan sus tareas en el ámbito no formal.

Esperamos contribuir con la construcción y la ampliación de los saberes ligados al campo de la EF en particular y a la educación en general pudiendo ser utilizados y reorganizados en función de las variables contextuales así como generar espacios de tratamiento permanente de la educación en actividades de montaña.

### **Bibliografía**

ACHILLI, E. (2002). *Investigación y formación docente*, Conferencia III Encuentro nacional de Docentes que hacen investigación educativa,

CTERA, Santa Fe.

- BRACHT, V. (2003) "Identidad y Crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico". En Bracht, V. y Crisorio, R. (coord) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen. La Plata.
- DÍAZA BARRIGA, Á. (1984). *Un enfoque metodológico para la elaboración de los programas de estudio*. México: Editorial Nuevomar.
- FERNÁNDEZ, M. (2008). "Hacia una pedagogía de las diferencias y los aportes de la propuesta de Paulo Freire". En Gadotti y otros. (comps). *Paulo Freire, contribuciones para la pedagogía*. Bs As: CLACSO.
- GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- GOETZ, J y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- LOPEZ, E. y FERNANDEZ, M. (2010). "Las actividades de andinismo en la formación del profesor en Educación Física". *Revista Motricidad Humana*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. N° 10, junio.
- MARRADI, A; ARCHENTI, N; y PIOVANI, J I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1991). *Autonomía profesional y control democrático*. Cuadernos de Pedagogía N° 220, Barcelona.
- PIZZORNO, F. y VILLARIÑO, T. (2014). *Haciendo Educación Física en la Montaña*. Ponencia presentada en el III Congreso Pedagógico de Educación Física, 2014. UNCo Bariloche.
- RON, O. (1995). *Experiencia de rugby escolar*. Revista Educación Física y Ciencia, Departamento de Educación Física, FHCE-UNLP.
- STRAUSS, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge UK : Cambridge University Press
- VASILACHIS de GIALDINO, I. (1992). *Métodos cualitativos I: Los problemas teórico-epistemológicos*. Bs As: Centro Editor de América Latina.
- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.





# **La educación física en las escuelas secundarias de la Universidad nacional de Cuyo. La Ley de Educación Nacional, los NAP y su implementación en los programas de estudio escolares**

Herrera, Alejandro<sup>1</sup>

## **Resumen**

La siguiente ponencia representa el avance de la tesis doctoral que se está desarrollando en el marco del doctorado en Educación, y que tiene como propósito central indagar y conocer la realidad actual de la Educación Física en las Escuelas Secundarias de la Universidad Nacional de Cuyo. Esta iniciativa abarca por una parte el estudio de los Programas del proceso educativo, y por otra la opinión de los docentes y los estudiantes respecto a dichos procesos, con el propósito de tener una lectura más completa y abarcativa de la realidad.

En lo que respecta a los Docentes, se avanza sobre si los mismos reconocen o no el trabajo sobre los Núcleos de Aprendizajes prioritarios tanto en sus clases como en sus programas. Además se avanza sobre las siguientes concepciones: función de la Educación Física en la escuela, las tendencias predominantes en sus clases, la evaluación en los procesos y las características de la construcción de las propuestas programáticas.

En cuanto a los estudiantes, el estudio se centra en indagar si los mismos reconocen el abordaje de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en sus propuestas de clases y en el caso de ser afirmativo identificar de qué forma lo han hecho. Además se le consulta: propuestas de clases de Educación física respecto a la problemática del género, función de la Educación Física escolar, aprendizajes construidos en los procesos de clase, tendencias de la Educación Física y por último valoración de la propuesta.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Cuyo - [aherrera@uncu.edu.ar](mailto:aherrera@uncu.edu.ar)

A partir del presente trabajo se busca conocer las características de la Educación Física en la escuela secundaria de la UNCuyo, haciendo hincapié en sus objetivos, sus contenidos de aprendizajes, y el tipo de evaluaciones que se les solicita a los alumnos, en qué tendencia o tendencias de la Educación Física se encuadran las propuestas pedagógicas, así como identificar si los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, aprobados por el Consejo Federal de Educación en el año 2011, en el marco de la Ley nacional de Educación 26206, se hacen presentes en dichas propuestas.

Con estas acciones se propone constituir un acercamiento a lo que sucede en estos aspectos de la realidad de la Educación Física jurisdiccional en el nivel secundario, en referencia al empleo de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, a las características de la programación, las tendencias de la Educación Física que se hacen presente y la opinión de los alumnos respecto de la propuesta; todo lo cual se espera constituya un aporte teórico a la comunidad educativa. El aporte teórico que signifique servirá para orientar la gestión curricular y los procesos de enseñanza aprendizaje en la comunidad educativa.

**PALABRAS CLAVES:** EDUCACIÓN FÍSICA, ESCUELA SECUNDARIA, PROGRAMAS DE ESTUDIOS, NAP, LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN

### **Muestra de la investigación y fuentes de información**

Las fuentes de información serán:

- Programas de Educación Física de 1°, 2°, 3°, 4° y 5° año.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Física. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación.
- Profesores de Educación Física de escuelas secundarias de 1° a 5° año de las Escuelas de la UNCuyo
- Alumnos de Educación Física de escuelas secundarias de 1° a 5° año de las Escuelas de la UNCuyo.

La muestra está conformada por los 6 colegios Preuniversitarios de la UNCuyo, y sus diferentes cursos.

Se analizan todos los programas de todos los años en todas las escuelas

Se propone una entrevista semi-estructurada a la totalidad del plantel docente de las 6 escuelas, siendo voluntaria su resolución

Se seleccionan 4 estudiantes, dos varones y 2 mujeres por división, y por año, de cada una de las escuelas

### **Objetivos del Proyecto**

- a. Reconocer y caracterizar las propuestas de Educación Física de las Escuelas Secundarias de la UNCuyo, considerando los programas de estudio y las opiniones de docentes y estudiantes de los diferentes años, con el fin de reconocer la identidad que asume la Educación Física en cada una de ellas
- b. Identificar, si en los programas de estudio y en las clases de Educación Física de las Escuelas de la UNCuyo, se abordan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios aprobados por el Consejo Federal de Educación, en tanto sabemos que todos los ciudadanos en situación de estudiantes, tienen **derecho a aprender**.
- c. Inferir los rasgos identitarios que conforman la propuesta de Educación Física tanto para estudiantes como para docentes de las escuelas de la UNCuyo, a partir de un análisis comparativo hacia el interior de las mismas, como así también con el diseño jurisdiccional y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios definidos a nivel Nacional.
- d. Realizar una propuesta que contribuya a reconocer la situación actual de la Educación Física Escolar respecto de las temáticas abordadas en la investigación y que aporte al nuevo diseño curricular de las diferentes Instituciones Preuniversitarias de la UNCuyo.

### **Hipótesis o supuestos de partida**

Atendiendo a los principios rectores y fundamentales en que se sustenta este trabajo y a los objetivos que se espera alcanzar, se parte de los siguientes supuestos:

- *Respecto de la ley nacional de educación 26206 y sus Núcleos de Aprendizaje Prioritarios:*

Los programas de Educación física y las clases vivenciada por los alumnos, no reflejan en su totalidad las nuevas propuestas previstas para el nivel en el

marco de los aprendizajes definidos como prioritarios, a partir del Consejo Federal de educación, entendidos como un derecho para todos los estudiantes de la República Argentina.

- *Respecto de los Programas de estudio sus objetivos, contenidos y evaluaciones:*

La formulación de los programas de Educación Física de las Escuelas Secundarias de la UNCuyo, tienen en cuenta parcialmente los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, tanto es en sus objetivos, como en sus contenidos y en la forma de evaluación de aprendizaje.

- *Respecto de las Tendencias de la Educación Física:*

La educación Física escolar se limita predominantemente a la práctica deportiva, completándose con actividades de condición, física dejando de lado otras tendencias y expresiones de la disciplina.

- *Desde la perspectiva del estudiante:*

Los estudiantes participan de las clases sin conocer los objetivos y los contenidos de aprendizaje del proceso.

### **a) Marco teórico**

Conocer la problemática actual de la Educación Física en la escuela secundaria de la UNCuyo implica indagar diferentes aristas que conforman el fenómeno. Con esta finalidad se encuentran en el campo de estudio distintos aportes: en ocasiones al hablar de procesos educativos se opta por abordar la triada pedagógica conformada por el docente, el alumno y el contenido; por analizar el modelo didáctico y sus diferentes elementos, o bien por analizar el curriculum y sus componentes. En este trabajo, sin dejar de lado los elementos anteriormente mencionados, se considera necesario establecer algunas nuevas relaciones entre conceptos que permitan caracterizar el estado de situación de la educación física en los colegios secundarios.

En el abordaje de la particularidad de la Educación Físicas se hace oportuno rescatar las generalidades de los procesos, del cual la disciplina en cuestión no se encuentra alejada, y siguiendo a Tedesco (2012) en donde expresa “LA EDUCACIÓN siempre moviliza la subjetividad de los actores que la desarrollan. Sin embargo, el significado y el lugar de esta dimensión en el proceso

educativo institucional ha cambiado profundamente<sup>2</sup>, esta situación requiere definir nuevas maneras de investigar el fenómeno entenderlo desde posiciones diferentes, con miradas y análisis que permitan teorizar de manera integrada; para ello, se propone abordar la problemática de la Educación Física escolar teniendo en cuenta:

*La nueva ley de Educación nacional 26206:* la presente ley fue sancionada el 14 de diciembre de 2006 y significa el fin de la anterior ley federal, en esta y tal como menciona Daniel Filmus se trata de recuperar el espíritu de la ley 1420, y se avanza con algunos cambios. En lo que respecta a la escuela secundaria se pueden mencionar como rasgos distintivos: la obligatoriedad del nivel, conformar un nivel de 5 o 7 años de duración divididos en dos momentos, un ciclo básico y uno orientado.

*Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física:* los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios son saberes que deben ser aprendidos por todos los estudiantes del sistema, más allá de las particularidades jurisdiccionales, regionales, institucionales y grupales que se tengan, resultan por tanto un derecho de los estudiantes inmersos en el sistema educativo nacional de adquirir esto que se considera valioso para todos y cada uno de ellos.

*Las tendencias y posibilidades pedagógicas de la Educación Física escolar:* la Educación Física en general y la Educación Física escolar ofrecen y está representadas por numerosas expresiones corporales y motrices, estas se representan ya sea en forma de tendencias o bien en prácticas motrices diferenciadas no sólo a partir de sus requerimientos corporales, sino además desde las concepciones y finalidades que se persiguen y logran a partir de su realización.

*Los docentes de Educación Física y sus propuestas programadas de aprendizaje:* cuando uno intenta conocer cuáles son los aprendizajes que se

---

<sup>2</sup> Tedesco, J (2012) "Educación y justicia social en América Latina" Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Pág. 207

abordan en un proceso educativo tiene la opción de observar las clases y también de observar los documentos escritos para tal fin, es decir los programas o los documentos curriculares, según corresponda el nivel de especificación en el cual optemos realizar el trabajo. En este particular se considera importante trabajar con el tercer y nivel de planificación, qué es el institucional y en el cual se hacen todas las adaptaciones para vincular el proceso a las características particulares de los alumnos y del centro educativo, debiendo no perder de vistas los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y las sugerencias curriculares, la primera perteneciente al primer nivel de especificación que es nacional y la segunda al segundo nivel de especificación que es de tipo jurisdiccional.

### *El sujeto de aprendizaje y su visión del proceso*

En este apartado se abordará, como un elemento importante del trabajo de investigación, la opinión del alumno y sus descripciones y comentarios respecto del proceso que están desarrollando o desarrollaron en el espacio de Educación Física, entendiendo que el estudiante, es un integrante fundamental del proceso y su palabra no puede dejarse de lado, si intentamos conocer la realidad de la disciplina. Indicar tipo de entrevista que trabajaremos una vez decidido

La perspectiva de desarrollo se orienta en la línea, vinculada a recuperar, en palabras de Paulo Freire: “la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora, y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones “dadas”.<sup>3</sup>”. Por tanto se considera que el abordaje de estas temáticas permite desarrollar los objetivos planteados para este trabajo desde una mirada inclusiva y holística, buscando entender el fenómeno desde múltiples posiciones y abordándolo desde la complejidad integral que necesita y presenta.

---

<sup>3</sup> Freire, P (2008) *La educación como práctica para la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. 2° Edición Argentina revisada. Pág. 103

## Las tendencias actuales de la Educación Física y sus implicancias en los procesos educativos de la escuela secundaria

En la actualidad hacer referencia a la Educación Física representa un sin número de prácticas y formas motrices y sus representaciones son diversas, para algunos será solo la tradicional clase de gimnasia, para otros se representará en un sujeto realizando abdominales o corriendo, otros optarán por imaginar a personas practicando basquetbol o voleibol, estos son algunos ejemplos; lo que queda claro es que el campo de aplicación disciplinar, las funciones, los marcos referenciales teóricos, las funciones se han modificado y multiplicado, ya no se reducen a solo un tipo de actividad.

A partir de la diversificación de prácticas, se comienza a hablar de tendencias o corrientes en educación física, estas si bien son formas diferentes de realizar actividades, también implican divergencias en los conceptos de cuerpo, de sujeto, de aprendizaje que se sustentan como también las ciencias que se tomen como referencias y el tipo particular de conocimiento que produzcan.

María Luisa Zagalaz Sanchez<sup>4</sup> en su libro “Corrientes y Tendencias en Educación Física” aborda la temática y distingue las siguientes tendencias:

- Educación Psicomotriz: cuerpo pensante
- Expresión corporal: cuerpo comunicante
- Sociomotricidad de P. Parlebas
- Corriente Centroeuropea
- Corriente de las Habilidades Motoras Básicas de USA
- Corriente Multideportiva
- Corriente Alternativa
- Corriente de la Actividad Física y Salud
- Corriente de Turismo y Deporte



En función de lo expresado, se puede dar cuenta, que no existe de manera absoluta una tendencia para cada profesor sino que cada docente reconstruye una propuesta propia en función de sus supuestos teóricos de base, su ideología, las necesidades contextuales y de las finalidades del proceso, entre otras y no de manera excluyente

Si es importante reconocer en que tendencias se posiciona la Educación Física de la escuela secundaria actual y si estas responden a los núcleos de aprendizaje prioritarios fijados por el Ministerio de Educación de la Nación, las necesidades contextuales y los estudiantes y sus particularidades e intereses.

Necesariamente se debe conocer de que se habla cuando se hace referencia a la Educación Física escolar, a que tendencias, prácticas, supuestos teóricos y formas didácticas involucra, por ello es determinante conocer algunos de los elementos excluyentes tanto del modelo didáctico como de los componentes del curriculum:

- Finalidades y objetivos
- Contenidos seleccionados
- Evaluaciones

Estos elementos, sumado a la voz de los estudiantes, permite tener una imagen integrada de lo que sucede en la Educación Física de las escuelas secundarias de la provincia de Mendoza.

Cabe aclarar, como se expresó en párrafos anteriores. que no existe para cada profesor un tipo particular de tendencia, sino que los docentes, a partir de su formación, de las necesidades y características individuales, grupales, institucionales, regionales y nacionales, realizan una construcción particular, que resulta fundamental conocer, escribir y teorizar.

### **Los docentes de EF y sus propuestas programadas de aprendizaje**

La programación curricular en la escuela secundaria argentina, consta ya desde la Ley Federal de educación con diferentes niveles de especificación curricular, que permiten por una parte garantizar contenidos comunes en todo el territorio nacional y, por otro, contenidos más específicos ya sea según la región, la institución y/o el grupo particular.



Un ejemplo de estos es el documento titulado “Contenidos educativos y renovación curricular en la Provincia de Mendoza<sup>5</sup>” en el, en su página 7 se puede observar los 3 niveles de especificación, el nacional en la oportunidad representados por los CBC, el jurisdiccional representados por el documento curricular provincial y el institucional a través del proyecto pedagógico institucional.

Esta situación, referida a los niveles de especificación, sigue vigente, ahora con un nuevo elemento que son los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Aprendizajes, que representan saberes que están más allá de las decisiones regionales e institucionales y que se deben abordar sin importa las especificaciones y particularidades de cada región escuela o grupo.

Este cuadro de situación, nos permite reconocer, más allá de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, que existen diferentes posibilidades de Educación Física dependiendo de la región y la institución, por lo que los programas de los profesores, se constituyen en elemento curricular en el cual se encuentran las especificaciones y particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es sabido que los programas, según la institución pueden variar, en este trabajo nos remitiremos a analizar 3 de los elementos constitutivos tanto de los programas como de los modelos didácticos<sup>6</sup> estos que se tomarán como referencia son: los objetivos, los contenidos y la evaluación. El abordaje de estos elementos posibilitará reconocer que saberes se pretenden abordar en el proceso con que finalidades y como se evaluarán, además de visualizar si los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios están ausentes o presentes y en qué medida y con qué características, en las propuestas programáticas de los alumnos de 2° año de las escuelas secundarias mendocinas.

El programa se constituye por tanto en el currículum explícito, es el documento en el cual los docentes comunican a la comunidad educativa el proceso que desarrollarán a lo largo del año, de ahí su importancia y la decisión de tomarlo como fuente genuina de análisis; si bien reconocemos que en el proceso existen otros aprendizajes que trascienden lo expresado en los programas y

---

<sup>5</sup> DGE (1995) Documento: Contenidos educativos y renovación curricular en la Provincia de Mendoza. Dirección General de Escuelas

<sup>6</sup> Gimeno Sacristán J. (1986) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Buenos Aires. REI 3° edición.

que algunos autores denominan *currículum oculto*<sup>7</sup>, o talvez que algunos de los propuestos en el programa no se puedan desarrollar por situaciones vinculadas a las problemáticas cotidianas, este sigue constituyéndose como un elemento fundamental para conocer la realidad de la Educación Física y sus proceso de aprendizajes escolares.

### **Metodología**

Considerando el objeto de estudio de esta investigación y la perspectiva teórica desde la cual se desarrolla, se propone un trazado metodológico que contempla la aplicación de estrategias y técnicas de carácter mixto. Se propone utilizar herramientas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas, con el propósito de poder estudiar el problema y realizar un aporte teórico desde una mirada holística, en donde el análisis documental, las encuestas estructuradas y semiestructuradas, conjuntamente con entrevistas en profundidad, permitan un abordaje amplio, profundo e integral

El proceso metodológico para la presente tesis doctoral, responde a las diferentes etapas de planificación y desarrollo del trabajo, las cuales se sintetizan en el siguiente esquema.

---

<sup>7</sup> Jackson, P. (2001) *La vida en las aulas*. La Coruña. EDICIONES MORATA. Sexta edición.

## Etapas de la investigación



1. Momento heurístico: contempla la búsqueda, selección y análisis de material bibliográfico relacionado con el tema de estudio. Abarca la definición del marco teórico conceptual desde el cual se aborda el problema de estudio y el diseño de la estrategia metodológica a adoptar.

2. Desarrollo del trabajo de campo: contempla la definición del universo de estudio, la elaboración de instrumentos de recolección de datos, la identificación de los actores sociales involucrados en el problema, selección de referentes clave, selección de documentos para el análisis, la aplicación de los instrumentos de recolección de datos construidos.

3. Análisis de los resultados y elaboración de las conclusiones: contempla la organización de la información obtenida a partir del trabajo de campo y su complementación. Una vez completado el trabajo de campo, a partir del análisis de esta información, se procede a la elaboración de conclusiones que dan lugar a las posibles líneas de trabajo futuro que se desprendan de este trabajo.

## Dificultades que presentan los estudiantes en el marco de las prácticas Profesionales Docentes

Kunzevich, Gustavo<sup>8</sup>

**Palabras Claves:** Prácticas profesionales, transferencia, currículum, tensiones.

### Introducción

El presente trabajo se lleva a cabo en un contexto particular: El Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Tiene como propósito reflexionar sobre algunas de las dificultades que presentan los estudiantes cuando cursan el tercer año del plan de estudios, específicamente la asignatura “Modulo III: Práctica Profesional Docente I” (código 6672).

La concepción teórica que fundamenta este estudio se inscribe en las áreas disciplinares de la pedagogía y la didáctica utilizando un enfoque crítico reflexivo. En todo momento se entiende a la enseñanza como práctica social, conformada a través de un proceso de interacción social, histórica, cultural y económica. Esta práctica constituye una dinámica compleja que origina a veces aprendizajes no visibles que promueven modalidades de transformación no detectables a corto plazo.

Dentro de las asignaturas que presenta el plan de estudios, las “*prácticas profesionales docentes*” constituyen el corazón mismo de la propuesta pedagógica, su ubicación en el diseño curricular, y en el modo y en el tiempo de realización, es donde se desnuda la concepción de docente. El concepto de práctica profesional docente surgió de la necesidad de identificar y poner en claro el comportamiento docente. Se interpreta entre la relación de las estructuras de aprendizaje que conforman el Currículum de formación docente del departamento de Educación Física.

Podemos observar que construir un rol de docente –educador, no es tarea fácil para un joven de nuestros tiempos, incorporado en una institución formadora que posiblemente presentan enfoques de contenidos particulares y específicos pero con dificultades en su integración.

---

<sup>8</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto, Departamento de Educación Física - [gustavokunze@yahoo.com.ar](mailto:gustavokunze@yahoo.com.ar)

Encontramos una fuerte controversia entre las finalidades de la formación docente y las realidades de la Institución formadora que involucran a los alumnos – sujetos - practicantes en la realización de sus prácticas, tan complejas en su multidiciplinariedad.

Este período para el joven practicante es una etapa transitoria modificable y perfeccionable lo cual demanda multi-habilidades tanto intelectuales, físicas, psico-emocionales y sociales de rendimiento académico desde el deber ser y reflexivo desde el autoconocimiento. Desde allí los alumnos que en la actualidad estudian una carrera se encuentran bajo presiones externas de crisis socio-culturales que provocan distorsión en las expectativas, valores, intereses del rol docente y la profesionalización del mismo.

Consideramos pertinente dar una mirada a los espacios curriculares y el Curriculum de la carrera, los sujetos practicantes como actores y protagonistas de las practicas docentes, una mirada sobre la escuela de hoy y sobre otros espacios escolares donde realizan sus prácticas; cuestionándonos si en estos lugares existe una integración al momento de realizar la práctica docente.

De qué manera va incorporando transitando y percibiendo sus propios aprendizajes para luego transferirlo, de qué modo, aplica las decisiones y qué ocurre con sus dificultades. ¿Hace consciente su modo de estar en la práctica? Por lo menos esto no está demostrado ni expresado a la comunidad educativa de manera explícita.

Por ello cabe preguntarnos o sugerir hacerlo, si en el transitar de la educación en este nuevo siglo, es tarea primordial y objetivo fundamental reflexionar y analizar su participación en el rol docente como así también entender sobre sus ideas, intuiciones, pensamientos y decisiones en el momento de la práctica.

La escasez de avances que supongan un soporte teórico en relación a esta cuestión nos llevó a plantearnos interrogantes que funcionarán como ejes de reflexión para este trabajo.

¿Cuál es el compromiso del rol que involucra tanto al sujeto practicante, si solo funcionan desde la mera reproducción de modelos culturales vigentes, donde predomina el rendimiento-resultado, copiar e imitar técnicas, reproducir planificaciones?

Pretendemos analizar las situaciones que viven los sujetos practicantes en su acción diaria de la clase, elaborando el plan diario, una unidad didáctica y una planificación anual, que muchas veces disiente con la realidad del contexto educativo.

Nos preguntamos también, ¿De qué manera transita la práctica docente? , ¿Cómo es el proceso entre su pensamiento y la realidad de la clase? ¿Cómo cambia, si es que

cambia, lo que trae preestablecido en plan diario con lo que sucede durante la hora de clase?

Todo esto coloca a los sujetos intervinientes en fuertes tensiones y conflicto de resolución.

A modo de compartir estos interrogantes, que por supuesto no son respuestas , identificamos como formas de objetivos las siguientes “*tensiones*” por parte de los estudiantes y que se encuentran articulados entre si:

1. *Tensión entre el conocimiento y la transferencia social:* representado a través de los siguientes tópicos: Construcción de nuevas estrategias de enseñanza. Disponibilidad de nuevos formatos didácticos.
2. *Tensión entre los diferentes espacios de prácticas profesionales:* Prácticas escolares y no escolares: el rol del estudiante/profesor.
3. *Tensión en la Institución Escolar: La escuela enfrenta hoy problemas de tipo social, políticos y administrativos.*

Seguramente podemos encontrar muchas más “*tensiones*” pero en esta oportunidad queremos instalar las citadas como agenda inicial del debate, con la idea de realizar nuevas lecturas de la realidad, superar limitaciones y promover nuevas prácticas que surgen de los actuales escenarios de trabajo.

## **Desarrollo**

Revisar las Prácticas docentes, repasar, examinar los modos de funcionamiento de la misma en el proceso educativo de los sujetos practicantes del profesorado de Educación Física, es un desafío importante para nuestro campo de estudio. Las modificaciones y cambios que va sufriendo la disciplina al correr los años no se trata de capricho o modas, implica pensar, replantear, nuestras prácticas docentes a la luz de nuevos conocimientos, para que desde la reflexión, el auto análisis y el contacto actúen de manera integrada y de guía en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

*“La reflexión profunda sobre las prácticas cotidianas en el patio debería ser, junto a las propuestas de enseñanza adecuadas, que permitan a los docentes todos de Educación Física a los alumnos practicantes y al proceso de incorporación de aprendizajes, el intercambio de respuestas posibles, y soluciones posibles también hacia las integración de una práctica funcional completa”<sup>9</sup>.* Desde la mirada del currículo en cuanto a los contenidos que la práctica docente elabora, y dicta año tras año a sus alumnos practicantes, existen preguntas que son interesantes a realizar en

---

<sup>9</sup> GRASSO Alicia:, (Compilado) “La Educación física cambia” Compilado. Editorial Ediciones Novedades Educativas (2010).

el Nivel Universitario. ¿Se producen los procesos de transferencia dentro y fuera de la institución Universidad en el marco de prácticas profesionales docentes?, ¿Existe realmente el currículo como plan de estudio en los Profesorados de Educación física? O como contra pregunta; O lo que existe es un listado de cosas que ha de ver a partir de las practicas, para entender como se está dando.<sup>10</sup>

En este nivel es importante tratar de entender y acercarse a la cultura de los grupos observando lo que son reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos en el trabajo institucional, ver las historias y los mitos que dan sentido a las tradiciones e identidades en las Instituciones, ver los valores y las expectativas que desde dentro y fuera presionan la vida de la Institución y del aula.

Desde otro punto de vista nos acercamos a la cultura experimental, aquí se trabaja la Inter subjetividad, la Inter subjetividad la entendemos como la subjetividad puesta en actos. Puesta en actos en las situaciones de enseñanza aprendizaje que trabajamos con los docentes del patio. Los docentes, esos profesores que dictan sus clases en el patio de manera comprometida, con ellos se trabaja por un lado con el Eje de la de la recuperación del que hacer practico, ello sirve para entender que sucede con el docente, por otro lado trabajamos con la mirada auto analítica que es la recuperación de la biografía del profesor, tanto académica como personal para entender donde está anclada su identidad como docente y además ver cuál es el deseo del maestro en su desempeño.

Entonces no hay forma de acercarse al currículo si no es en el acto, o sea en las propias acciones, en las practicas concretas, y desde estas perspectivas leer la intertextualidad que se da entre institución, historia, sujetos, practica, que posibilitan en el trabajo de reconstrucción, dar claves, dar elementos, dar posibilidades, para que, para que los sujetos practicantes encuentren nuevos instrumentos y nuevas formas de cambiar sus prácticas.

Desde nuestro punto de vista pensamos que hay que transformar las prácticas en primer lugar, las prácticas para poder cambiarlas uno tiene que reconocer la realidad lo cual significa estar en la realidad y permanecer consiente en ella. Entonces si abandonamos los grandes paradigmas somos más modestos, trabajar con los sujetos institucionales, reconoceremos las prácticas y seguramente lograremos quizás un modo de funcionar mucho más presente del que estamos realizando. La manera de integración desde los análisis reflexivos, los cambios en la realidad nos llevan a vivencia una práctica más "real" en su contacto en su encuentro y en su profundidad.

---

<sup>10</sup> Ortega, F: Docencia y Evasión del conocimiento. En Revista del Centro de Estudios Avanzados, N| 7-8 UNC. Argentina. 1997

De esta manera avanzamos sobre las “tensiones” que direccionan nuestros interrogantes.

Nadie duda que los problemas del campo pedagógico más sustantivos es la relación entre la teoría y la práctica y la transferencia, tanto en el individuo como en la colectividad, en el alumnado como en el docente, la construcción del pensamiento práctico aquel que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad, es el verdadero objetivo de la intervención educativa. Superar la disociación teoría –práctica y transferirla adecuadamente en la escuela o en los Institutos de formación docente, requiere el desarrollo del aprendizaje relevante, la reconstrucción del conocimiento empírico del alumno, mediante el contraste el conflicto cognitivo entre los esquemas empíricos adquiridos en la experiencia cotidiana y el conocimiento público que se le ofrece de manera organizada y sistemática en la institución escolar. Del mismo modo la formación del docente, de su pensamiento y su conducta, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría –práctica. Es obvio que para entender el pensamiento y la actuación del docente, es necesario calar en la red ideológicas de teoría y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo de cómo el docente da sentido a su mundo general y a su práctica docente en particular. En este sentido, es evidente que el docente o el estudiante para docente en su vida previa y paralela a su formación o actuación profesional ha ido desarrollando un conjunto de teorías y creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social. Este tipo de conocimientos pedagógico vulgar o folclórico, se apoyan en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión, conectando la biografía individual del profesor con las características de la tradición profesional y ofreciendo deliberación o análisis racional de sus fuentes y consecuencias. Se considera así un conocimiento permeado por la tradición y orientado a la conservación y reproducción del orden de las cosas existentes en educación.

*“La intervención inteligente en los problemas complejos de la práctica educativa no se deriva de las proposiciones teóricas como considera la perspectiva racionalista, ni se reduce al dominio de conductas previamente entrenadas y derivadas de la investigación científica como afirma la perspectiva técnica, ni puede restringirse a la formación de actitudes y disposiciones de respeto al desarrollo natural de los alumnos como propone la perspectiva humanista”.*<sup>11</sup> Requiere, más bien el desarrollo y construcción de esquema flexible de pensamiento que posibilite el juicio razonado en

---

<sup>11</sup> GARCIA RUSO, Herminia M: “La formación del profesorado de educación física. Problemas y expectativas. ed. INDE publicaciones 1997.



cada contexto singular, la experimentación reflexiva y en contacto de propuestas alternativas y fundamentadas. Uno de los elementos más importantes para comprender la complejidad de las situaciones educativas, es la condición de la escuela como institución social que ayudan a reproducir las características de la propia sociedad.

Por ello desde la perspectiva de la práctica docente en las carreras de profesor en educación física, no deja de existir este dilema que recorre la mayoría de los profesorados, en donde al contraponerse estos dos conceptos, academicismo y sociabilización, se encuentran ligados al aprendizaje que durante la formación ejercen en los alumnos estudiantes, ya que, la formación del pensamiento práctico requiere algo más que la mera adquisición de contenidos académicos.

Existen suficientes evidencias como para afirmar que el aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando estos han sido asimilados significativamente, no garantiza ni la permanencia de tales principios y conocimientos a lo largo del tiempo, ni menos aún su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica. De esta manera tanto los alumnos que realizan la carrera de magisterio como los que concluyen los estudios de licenciatura en pedagogía, manifiestan un pensamiento más elaborado, diversificado y progresista en la mayoría de las dimensiones estudiadas, (selección y organización de los contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza) etc.

Pues parece entonces evidente que el componente práctico del currículum de formación del profesor vienen exigido por la propia naturaleza clínica y práctica de la actividad docente, por la necesidad de formar el pensamiento práctico, en consecuencia, la práctica por sí misma estimula la comprensible tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional exitoso en el medio del aula y la escuela. Así es importante destacar que en el periodo de formación de las prácticas de los futuros profesores luego de constatar un periodo de realización de prácticas en los centros escolares, manifiestan un pensamiento y unas actitudes orientadas más claramente hacia posiciones de control, disciplina, administración y de recompensas, premios y castigos, estimular para la motivación extrínseca en los alumnos, así como una clara disminución de sus posiciones pedagógicas orientadas a fomentar la autonomía individual en los niños. Por ello como resultado de la vivencia de la cultura escolar, el periodo de las prácticas produce en los alumnos practicantes por lo general,

una perspectiva pedagógica más autoritaria, rígida, impersonal, burocrática, paternalista. Como afirman Berger y Luckman (en Devis – Devis, 1996)<sup>12</sup>

“Las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan el comportamiento humano al establecer patrones predeterminados de conducta que la orientan en una dirección en detrimento de otras muchas que serían posibles. Las instituciones a través de sus formas de organización, de sus rituales, de sus rutinas, se concierten en mundos en sí mismos, que reflejan y a su vez median y condicionan los valores, las expectativas, los modos de relación y los conocimientos y conductas considerados legítimos en la propia comunidad social.” (Jackson, 2001)<sup>13</sup>

### **Cierre**

A modo de hipótesis y con la intención de generar los disparadores de debate, se aportan las siguientes observaciones relacionando las tres tensiones enmarcadas como guías del trabajo:

- De generación en generación se han ido transmitiendo los diversos contenidos de la educación física, según el enfoque vigente, y la mayoría de los docentes en servicio se han comprometido para potenciar en sus alumnos un desarrollo basado en las técnicas que le han funcionado a otros, con la consigna de imitar, reproducir y mecanizar a los que han logrado rendir u obtener éxito, copiando sus modelos con exactitud, incluso atentando contra los movimientos naturales y creativos del ser humano y la comunicación de su cuerpo.
- Entonces la variedad y diferenciación de los alcances que un profesor de Educación Física logra en sus clases, puede ser muy amplio y responden a los conocimientos previos, los cuales a través de las corrientes tanto biológicas como sociales influyen al docente en la intervención en los aprendizajes, selección de contenidos, ejercitaciones etc. Desde allí nos vemos obligados a pensar que los sujetos practicantes deben resolver y acoplar los conocimientos adquiridos durante su formación, para luego disponer de ellos y relacionarlo con el grupo clase a cargo. Nos damos cuenta que los sujetos no disponen de habilidades perceptivas para reconocer y reflexionar el modo de sentir y estar en la práctica.

### **Bibliografía**

---

<sup>12</sup> DEVÍS DEVÍS, José: “Educación física; deporte y curriculum” Investigación y desarrollo curricular. Editorial Visor. Madrid. 1996.

<sup>13</sup> JACKSON PH.W: “La vida en las aulas” Editorial Morata. Barcelona. (Sexta Edición). 2001.

- DI CAPUA, Analía: “Cambian el curriculum? ¿Cambian las prácticas? Un estudio en el profesorado de Educación física. Ed. editorial Fundación Universidad Nacional de río Cuarto -Capítulo: Las decisiones metodológicas. El proceso metodológico y las problemáticas didácticas emergentes. 2006.
- BRACHT Valter: “Educación Física y aprendizaje social” Editorial Vélez Sarsfield. Córdoba Argentina (1 era edición) 1996.
- CARVALLO, Carlos: “Proponer y negociar” “el ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la educación física. Ediciones al margen- La Plata Bs As- 2003.
- DEVÍS DEVÍS, José: “Educación física; deporte y curriculum” Investigación y desarrollo curricular. Editorial Visor. Madrid. 1996.
- ACHILLI, Elena: “Investigación y formación docente” Ed colección Universitas. Capítulos. Que significa formación docente. 2008.
- GARCIA Antonio :“Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Física” El desafío de implementar practicas reflexivas. Editorial I.P.E.F- Córdoba Argentina. 1999.
- DIKER, Gabriela / TERIGI, Flavia: “La formación de maestros y profesores hoja de ruta” ed. Paidós – bs as. Barcelona-México. 2003.
- GRASSO Alicia: “El aprendizaje no resuelto de la Educación física” la corporeidad. Ed Ediciones Novedades Educativas Buenos Aires –México. 2001.
- GRASSO Alicia:, (Compilado) “La Educación física cambia” Compilado. Editorial Ediciones Novedades Educativas (2010)
- GARCIA RUSO, Herminia M: “La formación del profesorado de educación física. Problemas y expectativas. ed. INDE publicaciones 1997.
- JACKSON PH.W: “La vida en las aulas” Editorial Morata. Barcelona. (Sexta Edición). 2001.
- ORTEGA, Facundo: “Docencia y Evasión del Conocimiento”. En Revista del Centro de Estudios Avanzados, N| 7-8 UNC. Argentina. 1997.



# LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS COLEGIOS NACIONALES: EL CASO DEL COLEGIO NACIONAL DE LA PLATA ‘RAFAEL HERNANDEZ’ (1885-1930)<sup>1</sup>

Pratto, Juan Jowen<sup>2</sup>

**Palabras clave:** Educación Física, Sistema Educativo, Colegios Nacionales, Ejercicio Físico.

## Introducción

En el siguiente trabajo se intentará abordar y dar una descripción de aquellas prácticas corporales que se prescribieron en los Colegios Nacionales, específicamente en el de La Plata, en el período comprendido entre 1885 y 1930. Uno de los interrogantes que se desarrollará en la tesis de licenciatura refiere a la formación de los jóvenes platenses, específicamente qué tipo de cuerpos se buscó formar para quienes transitaban esta institución que, en esta época, era de vital importancia para continuar los estudios universitarios y, de esta manera, aspirar al acceso a los diferentes cargos públicos de la naciente burocracia del Estado Nacional. Por otro lado, se indagará a través de qué prácticas, usos, regulación y códigos corporales se llevó a cabo esa formación. Por último se indagará acerca de los actores de esta formación: quiénes fueron los docentes encargados de los “ejercicios físicos” -nombre con el cual se desarrollaban las prácticas corporales-, y de ser posible, establecer qué formación profesional tuvieron.

Recordemos que la Educación Física, y el control sobre los cuerpos, es producto de la modernidad y surge junto con los sistemas educativos entre mediados y fines del siglo XIX en el contexto de consolidación de los Estados–Nación. Es decir, que no podemos siquiera pensar o concebir a la Educación Física como disciplina, por fuera de la institución escolar; si bien siempre hubo educación del cuerpo y sus prácticas, no

---

<sup>1</sup> El tema a desarrollar forma parte de la investigación en curso para la obtención del grado de Licenciado en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. La misma es dirigida por el Dr. Pablo Scharagrodsky y co-dirigida por el Mg. Martín Legarralde.

<sup>2</sup> Estudiante de Licenciatura en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata - [jowen\\_pratto@yahoo.com.ar](mailto:jowen_pratto@yahoo.com.ar)

podemos remitirnos a la Educación Física sin encuadrarla en el marco del sistema educativo argentino. Por otro lado, refiriéndonos al nivel medio del propio sistema, es a mediados de siglo XIX cuando Bartolomé Mitre crea el primer Colegio Nacional de Buenos Aires, en 1863. Según Juan Carlos Tedesco (2009), estas instituciones fueron creadas para la formación de los hijos de las élites provinciales y, aunque debatidas sus tesis, se orientaron a la formación de una élite política de ideología nacional para así de esa manera intentar superar las diferencias entre el litoral y Buenos Aires. Las mismas se fueron extendiendo por el interior del país fundándose integralmente o sobre la base de otras instituciones existentes: en 1865 se fundaron colegios en Tucumán, Mendoza, San Juan, Catamarca y Salta; en 1869 se sumaron los colegios de Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes y San Luis; en 1871 fue el turno de La Rioja, Rosario en 1874, La Plata en 1887, Paraná en 1889, Buenos Aires (norte y sur) en 1892 y Buenos Aires (oeste) en 1898. Es decir que hacia el año 1900, todas las ciudades capitales del momento contaban con un Colegio Nacional.

En su trabajo, Juan Carlos Tedesco alude a la relación entre educación y sociedad en la Argentina en el cual su hipótesis central, y pido disculpas por la extensa cita pero no quiero perder las palabras y el rigor conceptual del autor, “consiste en sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y su función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron – cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder– en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas.” (Tedesco, 2009: 36).

El autor reconoce que la educación cumple y cumplió un papel político en toda sociedad y época histórica, ya que a través de ella se realiza el proceso de socialización de las nuevas generaciones y la transmisión de ciertos contenidos y pautas socialmente validados por la cultura dominante de la sociedad; pero, a su vez, en cada lugar y período determinado ese papel político asume otras formas particulares (p. 61). En el caso argentino, reconoce al menos dos dimensiones en las cuales la educación tuvo una función política: por un lado la enseñanza estaba ligada al aumento de la estabilidad política interna, ya que todavía estaba presente en el imaginario de las clases dirigentes la figura del caudillo, del campo, de la montonera, del desierto en palabras de Sarmiento, la barbarie en su máxima expresión encarnadas en Rosas y Quiroga. Sabido es que, luego de la caída del *tirano*, rápidamente se comenzaron a organizar las instituciones del nuevo Estado, por lo que

aquellos focos rebeldes al gobierno central serían reprimidos y controlados. En el campo educativo, el Estado se encargó de controlar el contenido de los textos escolares a través de los cuales se llamaba a “amar la patria”, “combatir la tiranía y la anarquía”; paulatinamente los textos fueron mutando a un contenido más moral que político.

Por otro lado, y en palabras del autor, “la función política de la enseñanza tuvo todavía un significado más: a través de ella –especialmente en los niveles medios y superior– se tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como el de formar un hombre apto para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una *élite*, porque el personal político que admite cualquier sistema, y más un sistema oligárquico como el de entonces, en necesariamente reducido. (Tedesco, 2009: 63).<sup>3</sup> Se refiere a la educación del siglo XIX como oligárquica, ya que perpetuaba en una élite las funciones directivas de la sociedad. A su vez, aquello que unifica al pensamiento educativo de la época como oligárquico es que los aislados intentos de propuestas diversificadoras tuvieron el carácter de alejar a otros grupos sociales en ascenso. Por supuesto que ello tuvo sus límites con la fractura del orden económico, pero sobretodo político que trajo aparejada la crisis de 1890, de la cual surgieron nuevos grupos políticos que reclamaban la apertura a los distintos cargos públicos y a la participación política en general.

El sistema y acceso a los cargos públicos era muy cerrado, quienes ocupaban las funciones dentro del aparato del Estado eran los que “hacían la política”, en términos de Mirta Lobato. La autora se refiere a la oligarquía como un término polisémico el cual “en esa condición refiere tanto a la capacidad de gobernar derivada del control y poder económico como a un grupo político corrupto y, al mismo tiempo, a un grupo gobernante que se considera superior (notables).” (Lobato, 2010: 190). Estos personajes controlaron el acceso y mantenimiento de los diferentes cargo públicos como así también las sucesiones. Este control que ejercieron fue gracias a su condición de “individuos habilitados” por su status económico valuado en sus riquezas, la educación que poseían y el prestigio. A modo de síntesis, la autora sostiene que “Al finalizar el siglo XIX, un grupo selecto (oligárquico) fue el que ocupó los cargos de gobierno más relevantes ejerciendo una hegemonía cuyo sostén eran los acuerdos entre diferentes grupos de notables, garantizados por el fraude electoral y el control de

---

3 La cursiva pertenece al original.

los nombramientos de los gobernantes, tanto en el nivel provincial como en el nacional.” (Lobato, 2010: 191).<sup>4</sup>

### **De Colegio Nacional a Colegio Provincial**

En la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, fundada en 1882 bajo la presidencia de Julio Argentino Roca (1880-1886) y la gobernación de Dardo Rocha, se formaliza el pedido de fundación de este tipo de colegio pero el mismo es desestimado por un informe desfavorable del Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, Paul Groussac, en cuanto a la cantidad de alumnos que pudieran asistir al mismo, por lo que la Nación aplazó su fundación. Ello fue repudiado por el gobierno provincial, ya que la población de la ciudad Capital aumentaba día a día y, a su vez, en 1883 se había sancionado una ley de residencia, la cual obligó a los empleados públicos, jubilados y pensionados de la Provincia a trasladarse a la ciudad de La Plata, luego de la federalización de Buenos Aires en 1880. En palabras del Director General de Escuelas Juan Manuel Ortiz de Rosas (nieto del *Restaurador de las leyes*): “sobre un campo desierto nos pusimos a levantar apresuradamente casillas que se llenaron de niños antes de concluidas; hoy llegan a doce las escuelas y hay educandos para llenar veinte más (...) otro tanto va a suceder con el Colegio Nacional: instállese y se verá inmediatamente cien niños en sus aulas.” (Ortiz de Rosas, 1884, en Vallejo, 2007: 111).

Retomando a Tedesco y su hipótesis de creación de los Colegios Nacionales para la formación de las élites locales en los “ideales de la Nación”, se puede vislumbrar la importancia política de su mantenimiento. La autora Susana Schoo sostiene y se interroga: “Esta hipótesis explicaría por qué se los sostuvo a pesar de su baja matrícula, escasez de profesores y resultados de la enseñanza, especialmente en las décadas de 1860 y 1870. ¿Por qué ahora, en la década de 1880 primero se le concedió a la Provincia un colegio nacional para luego negárselo con fundamentos poco sólidos?” (Schoo, 2011: 138). Siguiendo a Gustavo Vallejo, la autora sostiene que una respuesta posible haya sido quienes habían estudiado en esos colegios y

---

4 Para ampliar véase Lobato, M. (2010). “Estado, gobierno y política en el régimen conservador.” En *Nueva Historia Argentina, Tomo V: El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Sudamericana, Buenos Aires. Sobre oligarquía y el régimen del '80 Botana, N. (1985). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Sudamericana, Buenos Aires.



ocupaban cargos públicos, eran conscientes de los efectos que la expansión de este tipo de institución provocaría en el círculo social y político.<sup>5</sup>

Federalizada la Ciudad de Buenos Aires bajo la presidencia de Nicolás Avellaneda en 1880, y luego de la férrea lucha entre el gobernador rebelde Carlos Tejedor y Julio Argentino Roca, comandante las fuerzas del Ejército Nacional, la Provincia había perdido todas sus instituciones, entre ellas las educativas como la Universidad de Buenos Aires y el Colegio Nacional. Por ello la insistencia en crear un Colegio Nacional, aunque Susana Schoo reconoce las tensiones producidas en el momento entre el gobierno Provincial y el Nacional: “La Provincia, al menos bajo los gobiernos de Rocha y D’amico, estuvo enfrentada a las autoridades nacionales. La negativa a la creación del colegio nacional puede ser entendida en el marco de una disputa mayor entre distintas fracciones del poder que manifestaban sus conflictos en diversos temas de mayor o menor envergadura. La educación secundaria no fue la excepción.” (Schoo, 2011: 139).

Así, por decreto del 25 de febrero de 1885, se crea en la ciudad Capital de la Provincia, el Colegio Provincial de La Plata, en calidad de extensión del Colegio Nacional de Buenos Aires (utilizando su último plan vigente de 1884 gracias al régimen dispuesto por la Ley de Libertad de Enseñanza). El colegio tiene éxito tanto en cantidad de estudiantes como en calidad de enseñanza y luego de la gobernación de Máximo Paz, quien sucedió a D’amico, es formalizado el pedido nuevamente de su nacionalización. Debido a los recortes presupuestarios que quería aplicar el gobernador Paz y, a que la educación secundaria, según la Constitución Nacional es potestad y garantía del Estado Nacional, el Colegio es nacionalizado en 1887 haciéndose efectivo un año después y por último, pasa a depender de la Universidad Nacional de La Plata en el año 1905.<sup>6</sup>

---

5 El acceso de sectores medios a los Colegios Nacionales y las Universidades pondría en jaque al sistema político oligárquico característico de los '80. Ello llevaría a la fractura del Partido Autonomista Nacional y la creación de la Unión Cívica, luego de la Revolución del Parque, perpetrada por Lisandro de Latorre, Leandro Alem, Bartolomé Mitre, entre otros y que desencadenaría la caída del presidente Miguel Juárez Celman en 1890.

6 La misma fue creada como Universidad Provincial por ley promovida por el senador Rafael Hernández (hermano del “Martín Fierro, José Hernández) y aprobada unánimemente en 1889, pro-mulgada un año más tarde aunque, paradójicamente, la Provincia crea una Universidad bajo su órbita desentendiéndose de la Constitución Nacional que le sirvió de reclamo para la financiación y manutención del Colegio Provincial luego Nacionalizado. La Universidad inició su actividad académica recién en 1897 bajo el rectorado del Dr. Dardo Rocha y sus primeros años fueron a paso errante debido a la baja matrícula, sumado al bajo presupuesto y a la poca legitimidad de los títulos que otorgaba (frente a la prestigiosa Universidad de Buenos Aires), por ello y gracias a la acción del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín V. González, se nacionaliza la institución en el año 1905. En otro trabajo se han analizado las discusiones acerca de la creación/nacionalización de la Universidad platense, en el marco del Seminario de grado “Historia de las Universidades Argentinas”, perteneciente a la Licenciatura

### **De ejercicios físicos a Educación Física**

Siguiendo al Dr. Enrique Romero Brest<sup>7</sup>, figura indiscutida desde inicios del siglo XX hasta fines de la década del '30, y "padre" de la Educación Física argentina, se distinguen dos etapas claramente diferenciadas en cuanto al accionar de la disciplina escolar: una comprendida desde la fundación de los primeros Colegios Nacionales hasta 1898; y la segunda desde 1898 hasta 1909, año en que escribe su trabajo. La primera época está marcada por el lento proceso de desarrollo de la cultura física dentro de estas instituciones pasando por varios altibajos. Antes del plan Albarracín (1873) no se la nombra directamente para luego ir ganando lugar desde clases de gimnasia y juegos en horarios fuera de los obligatorios, hasta ser más regular y tenida en cuenta. En las cercanías de 1898 la encuentra en su peor momento ya que la misma llega incluso a ser anulada por completo. Sin embargo, debemos rescatar las actitudes de diferentes funcionarios que vieron en la falta de educación física una gran problemática, como el Dr. Juan A. García (hijo), quien en su cargo de Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal, en su memoria anual de 1889 se expresaba en los términos que siguen:

“En las Escuelas Normales como en los Colegios Nacionales, no se atiende lo suficiente una rama importante de la enseñanza: la educación física, alejada

---

en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) a cargo de las docentes Lanteri, Magdalena y Volonté, Fernanda.

<sup>7</sup> Nacido en Goya, provincia de Corrientes, en 1873, cursa sus estudios secundarios en el Colegio Nacional de Corrientes del cual se egresa en 1891. Rápidamente se traslada a Buenos Aires para ingresar en la carrera de medicina; en Buenos Aires conoce a Pablo Pizzurno con quien trabaja y traba una gran amistad en el Instituto Nacional de Caballito, Romero Brest se hizo cargo de las clases de "Ejercicios Físicos y Militares". Es Pizzurno quien le insiste y empuja a dedicarse al estudio de la Educación Física. En 1900 presenta su tesis en la Universidad de Buenos Aires, titulada "El ejercicio físico en la escuela (del punto de vista higiénico) con la cual se gradúa y en la misma analiza los diferentes sistemas de Educación Física de los países europeos, los beneficios fisiológicos de los ejercicios racionales que habían sido desarrollados por los fisiologistas europeos, principalmente del francés Fernand Lagrange. Pregonando un sistema racional de juegos y ejercicios físicos, Romero Brest fundamenta su propuesta de reorganización de la Educación Física ocupando el cargo de Inspector de Educación Física del Consejo Nacional de Educación. Con la fisiología como abanderada, desarrolla su saber médico-higiénico, fundando el Instituto Nacional Superior de Educación Física (primera institución de formación docente específico de carácter civil en América Latina), por otro lado crea también un órgano de difusión de sus ideas e investigaciones: la *Revista de Educación Física*, además de publicar un sinnúmero de trabajos en el *Monitor de la educación común*. Su Sistema Argentino se impone durante las primeras tres décadas del siglo XX ya que, luego de la consolidación de la derecha militar en el gobierno, Romero Brest es jubilado de oficio en 1931 y su Sistema derogado en 1938.

por no sé qué preocupaciones o ideas equivocadas, al último rango, mirada por todos con desprecio, como cosa que no vale tanto como el estudio intelectual. Indudablemente, una inteligencia bien preparada y apta para las más serias meditaciones, es una calidad muy apreciable; pero más los buenos pulmones, los músculos vigorosos, el cuerpo sano y bien equilibrado, que el cerebro demasiado nutrido. Todos los estadistas europeos se preocupan actualmente de la educación física. Muchos la creen tan importante como la intelectual, por lo menos piensan que merece una asidua atención. En la República, se puede decir que apenas existe, representada por algunos maestros extranjeros, que enseñan dos ó tres horas por semana; lo que no basta para conseguir el completo desarrollo del niño. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que, ya sea por desidia de las familias ó por otras causas, en el día del estudiante, solo se emplean en los ejercicios del cuerpo, los cortos ratos de recreo en el intervalo de una clase y otra. El estado debe preocuparse de remediar estas negligencias de las familias, destinando una ó dos horas diarias de asistencia obligatoria, dedicadas exclusivamente á la educación física.” (García, 1889, en Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1903: 372).<sup>8</sup>

La bisagra aquí es el decreto del 18 de abril de 1898 en donde el Ministro Beláustegui reorganiza el ejercicio físico en los Colegios Nacionales suprimiendo las clases de “instrucción militar” por la gimnasia racional. Romero Brest se refiere al hecho como revolucionario ya que el mismo decreto regula quiénes deben dar las clases y qué competencias deben tener. Se estableció un programa a seguir que tenía en cuenta los juegos y ejercicios atléticos libres, marchas y paseos, ejercicios gimnásticos y diferentes *sports* (lawn tennis, foot-ball, cricket, pelota, natación, etc. Lamentablemente el decreto tenía defectos por lo que el mismo cayó en desconocimiento de muchos directivos. Es recién en 1900 cuando el Ministro Magnasco reglamenta las clases en 3 horas semanales de las 24 que corresponden al plan completo y en todos los cursos. Por otro lado, y para dar respuesta a aquellas directivas, se crea en 1901 el primer curso temporario de ejercicios físicos para maestros normales, el cual se repite con éxito en los recesos veraniegos de 1902-03 y siguientes para ser formalizado primero como Escuela Normal de Educación Física y luego, desde 1912 bajo el Ministerio Naón, se eleva a Instituto Nacional Superior de Educación Física; la misma habilitaba a la docencia y formaba profesionales en el área.

En el caso del colegio platense, resulta muy difícil poder reconstruir qué ocurrió en el patio, es decir, cuántas de estas directivas, normativas, y contenidos mínimos se

---

<sup>8</sup> Se conserva la ortografía del original.

llevaron a cabo efectivamente. La institución había sido nacionalizada en 1887 y, luego de la nacionalización de la universidad provincial, fue puesta bajo su órbita en 1907. Aquí la figura clave es la del artífice de los convenios de traspaso de la universidad a la nación, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública del Presidente Quintana, Joaquín Víctor González. En su memoria presentada al gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Marcelino Ugarte, González presenta un proyecto, ambicioso pero concreto, en el que buscaba integrar la educación general y su relación con la universitaria a través del Colegio Nacional modelo, institución que como ya dijimos, pasaría a depender de la Universidad en 1907 y que daría los conocimientos generales y específicos para el ingreso a las aulas superiores. Por otro lado, se planteó la reforma integral de las metodologías de enseñanza, de investigación y relación con la comunidad a través de la extensión universitaria. De esta manera docencia, investigación y extensión se convirtieron en pilares de esta casa de estudios. A su vez imprimía a la misma un sesgo científico racional y experimental promovido por el equipamiento de sus laboratorios de investigación, la contratación de profesionales reconocidos del mundo intelectual, el intercambio y convenio con universidades europeas y norteamericanas e incluso la designación de profesionales extranjeros para dirigir tanto cátedras como equipos de investigación.

En su Memoria, también se refiere a la forma de vida a adoptar en la institución, a la cual se refiere como *vida universitaria*, que tiene un valor educativo en sí mismo y se manifiesta en la relación entre alumnos entre ellos y entre alumnos y maestros. Critica con lucidez la falta de vida higiénica y física en las casas de estudio que respondieron siempre a la tradición conventual, de claustros cerrados, sin amplias avenidas y parques, algo que destacaba a La Plata con su epicentro en el paseo del Bosque y su imponente avenida de eucaliptus y robles. Incluso este espacio serviría de lugar de observación y práctica para los estudios prácticos de la Escuela Normal de señoritas que, fundada en 1889 pasaba a depender de la Universidad. Justifica y propone un aumento del cuidado de la vida física de la juventud, tanto en el Colegio Nacional como en la Universidad a través de la

“posesión de suficientes campos, terrenos, parques, bosques, gimnasios, y en una palabra, de elementos de naturaleza, que allí en La plata se hallan feliz y ampliamente reunidos.” (...) Gracias a relación entre educación y naturaleza, La Plata ofrece todos los recursos, ya que] La ciudad misma con sus avenidas bien arboladas, su Bosque, situado en el centro de los establecimientos universitarios y éstos a su vez rodeados por él en vasta extensión; el canal navegable al fondo; y más allá el mismo Río de la Plata, un puerto cómodo y provisto de toda clase de elementos para facilitar la navegación, alojamiento e

instalación de clubs, pistas de regatas y carreras de *yachts*, que a su tiempo se incorporarán entre los más grandes y nobles ejercicios de la juventud universitaria.” (González, 1935: 49-50).

Sin embargo para llevar a cabo su plan, González promovió la construcción de nuevas instalaciones para la Universidad y el Colegio; en cuanto al Colegio Nacional fue encargado el proyecto a los ingenieros Miguel Olmos y Carlos Massini en 1905, en el cual se contemplaba un edificio central monumental en el frente de la avenida 1 de 134 metros, tres pisos de alto; un cuerpo destinado a los laboratorios de física y química, ciencias naturales y museos; y el gimnasio de estilo griego, con amplios terrenos para juegos atléticos, gimnasia metódica, tiro al blanco, pelota, carreras a pie, bicicleta, disco, fútbol, y demás actividades de los sistemas de ejercicios físicos.

A su vez, la facultad de Agronomía y Veterinaria ofrece grandes terrenos “para realizar el más exigente de los programas de juegos higiénicos, recreativos o atléticos.”

### **A modo de cierre**

Por último, lamentablemente todavía no he podido encontrar fuentes que me permitan apreciar la vida cotidiana del Colegio Nacional de La Plata, tanto de los Internados como de las clases de Educación Física, a través de documentos hechos por los propios estudiantes. En la bibliografía leída se nombran varias publicaciones hechas por los estudiantes del Internado, las cuales se buscarán con mayor énfasis más adelante, remite a periódicos como “El Globo Infantil”, “Primeras Armas”, “Inter-Nos”<sup>9</sup>; la interpretación de aquellos periódicos y boletines me permitirá poder reconstruir la historia desde la voz de los propios sujetos activos: los estudiantes. De esta manera podré reconstruir una “historia desde abajo” que pueda dar cuenta de cómo vivieron los estudiantes en los Internados, cómo fue su tránsito por el Colegio, a través de diferentes anécdotas y cómo fue su experiencia de los juegos y ejercicios físicos tanto en las clases como en la vida social de la ciudad de La Plata. Hasta tanto no dé con las fuentes, seguiré en la búsqueda y, en caso de que la misma sea esquiva, pensaré en una reorientación de la investigación.

### **BIBLIOGRAFÍA**

---

9 Citados en ABELEDO, A. (1957). *U.L.P.I. y el Pensamiento Social Educativo de Joaquín V. González*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de Impresiones El Sol.

- ARGENTINA, MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA. (1903).  
*Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina.*  
Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires.
- BUENOS AIRES, MINISTERIO DE GOBIERNO. (1885). *Colegio Provincial de La Plata.* Imprenta de la Biedma, Buenos Aires.
- LOBATO, M. L. (2010). "Estado, gobierno y política en el régimen conservador." En *Nueva Historia Argentina Tomo V: El progreso, la modernización y sus límites.* Sudamericana, Buenos Aires.
- MARTINEZ, A., B. (1910). *Censo general de educación: Levantado el 23 de mayo de 1909 durante la presidencia del Dr. José Figueroa Alcorta siendo ministro de justicia é instrucción pública el Dr. Rómulo S. Naón.* Oficina Meteorológica Argentina, Buenos Aires.
- SARAVÍ RIVIERE, J. A. (1998). *Historia de la Educación Física Argentina: Siglo XIX.* Instituto Nacional de Educación Física "Dr. Enrique Romero Brest". Buenos Aires.
- SCHOO, S. (2011). "La educación secundaria en Buenos Aires: De la universidad provincial al Colegio Nacional." En *Revista Archivos de Ciencias de la Educación.* Nº 5. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- TEDESCO, J. C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945).* Siglo XXI, Buenos Aires.
- VALLEJO, G. (2007). *Escenarios de la cultura científica argentina. Ciudad y universidad: 1882-1955.* Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.



# PERCEPCIONES DE FUTUROS PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA ACERCA DEL USO DE VIDEOJUEGOS PARA MANTENERSE FÍSICAMENTE ACTIVOS

Riccetti, Ana<sup>1</sup>; Chiecher, Analía<sup>2</sup>

## Resumen

El propósito de la presente ponencia es identificar las percepciones acerca del uso de videojuegos activos que tienen estudiantes avanzados de educación física de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se trata de una experiencia académica en la que se llevó a cabo una demostración con el videojuego Wii Fit (Nintendo). Luego se solicitó a los participantes responder un cuestionario de elaboración propia con el objetivo de conocer sus valoraciones e impresiones acerca de utilizar este recurso para realizar actividad física. Los resultados destacan que las percepciones se ubican en polos opuestos –unos a favor, otros en contra-, también hallamos opiniones que se ubicaron en una posición intermedia en la implementación de videojuegos para mantenerse físicamente activos. Concluimos que en la formación docente es necesario introducir recursos educativos alternativos -como los videojuegos activos- para promover el uso de la tecnología como complemento de situaciones de aprendizajes significativas, como herramienta de trabajo con potencialidad y como otra manera de promover la actividad física.

**Palabras clave:** videojuegos activos, actividad física, formación docente, recurso educativo

## Introducción

El propósito de la presente ponencia es identificar las percepciones acerca del uso de videojuegos activos (*exergames*) de estudiantes que se encuentran cursando el cuarto año del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto. Departamento de Educación Física. CONICET - [ariccetti@gmail.com](mailto:ariccetti@gmail.com)

<sup>2</sup> Investigadora Adjunta de CONICET - Universidad Nacional de Río Cuarto



La experiencia académica que aquí compartimos se fundamenta en la relevancia que ha cobrado el uso de tecnologías que promueven el aprendizaje, que impactan en la formación docente y el futuro desempeño profesional. Diversas son las propuestas que en el ámbito de la UNRC se realizaron con la mediación de redes sociales y plataformas educativas a distancia (Chiecher, 2011; Chiecher, Donolo y Corica, 2013; Riccetti y Chiecher, 2016; Vicario et al., 2015); también encontramos que el uso de videojuegos activos fue incorporado en clases de educación física a nivel internacional (Beltrán-Carrillo, 2011; Beltrán-Carrillo et al., 2011; Chacón, 2016).

En el año 2009, interesados por implementar una propuesta de actividad física (AF) innovadora, llevamos a cabo una experiencia a distancia denominada *Pausa Saludable*, utilizando plataformas virtuales y correo electrónico (Riccetti y Chiecher, 2012; Riccetti y Chiecher, 2013). Los resultados muestran que resultó ser una modalidad con potencialidad para incentivar estilos de vida más activos en ámbitos cotidianos como los laborales y domésticos.

Los antecedentes mencionados ponen de manifiesto la necesidad de re-pensar la formación de futuros docentes en el uso de las nuevas tecnologías, como una alternativa innovadora y creativa en beneficio de su quehacer profesional. En este sentido,

“los desafíos que nos abre el nuevo mundo digital están lejos de plantearse en términos técnicos o de equipamientos. Una de las preguntas que debe hacerse la escuela hoy es justamente: ¿qué haremos con estas nuevas demandas y aspiraciones que atraviesan y constituyen a los jóvenes? El desafío central pasa por preguntarnos si podremos reconocerlas y enriquecerlas, o si solo serán percibidas como amenaza y la actitud de la escuela será, como en otros momentos, puramente defensiva” (Dussel y Quevedo, 2010, p. 33)

Partimos de reconocer que son significativos los avances logrados en telefonía celular y la diversidad de aplicaciones disponibles, también los videojuegos y las redes sociales. Todos forman parte de la vida cotidiana de los jóvenes -y no tan jóvenes-, son recursos que pueden resultar atractivos y valiosos mediadores de experiencias educativas y laborales. En otras palabras, “...las TICs le proponen hoy a la escuela la posibilidad de producir aprendizajes, usar herramientas de pensamiento, ejercitar la creatividad y recurrir a almacenes de información, saberes y datos que serían impensables...” (Dussel y Quevedo, 2010 p. 68).

Organizamos el escrito en dos apartados, en el primero se describe la experiencia académica en el marco de una asignatura del último año de la carrera, donde se realizó una demostración con el videojuego Wii Fit (de Nintendo) en la cual los estudiantes participaron activamente, experimentando las distintas funciones que

ofrece el programa. El segundo apartado, refiere a las percepciones que manifestaron los estudiantes acerca de utilizar este recurso para realizar actividad física, a partir de responder un cuestionario de elaboración propia.

### **Descripción de la experiencia académica**

El propósito de la clase fue plantear a los estudiantes algunas cuestiones en torno a lo que significa investigar en educación física, cómo hacen los que hacen investigación para luego realizar una demostración con una consola de videojuegos (Wii de Nintendo). Este grupo, compuesto de 31 estudiantes, se encontraba cursando el último cuatrimestre de cuarto año y en poco tiempo muchos lograron el título de Profesor en Educación Física. De ahí la necesidad de mostrar que se puede trabajar investigando, que indagar y reflexionar sobre las propias prácticas es necesario y que el conocimiento avanza continuamente.

Durante el desarrollo de la clase se expusieron diversos estudios y modalidades de proyectos que solicitan las comisiones de carreras de postgrado; también se mencionaron los organismos e instituciones que a nivel nacional e internacional brindan la oportunidad de investigar a través de una beca. A partir de la exposición del estudio relacionado a la Pausa Saludable (anteriormente mencionado) se evidenció la posibilidad de programar propuestas de actividad física con diversas modalidades: a distancia, semipresencial o presencial considerando la introducción de tecnología (por ejemplo, teléfonos inteligentes y sus aplicaciones; redes sociales) ¿Y los videojuegos?... a pesar del escepticismo que predominó en un primer momento, con comentarios acerca de lo perjudicial que resulta estar mucho tiempo sentados utilizando videojuegos y la sensación de angustia de que su trabajo pueda ser reemplazado por una máquina, se instaló el videojuego Wii Fit<sup>3</sup>.

Los videojuegos activos<sup>4</sup> proponen la realización de actividad física a través de la creación de un avatar que crea la persona (usuario virtual), utilizan pruebas físicas para informar al usuario su rendimiento, además registran los resultados de las pruebas físicas a partir de la confección de un gráfico con estadísticas por cada participante. Asimismo permite calcular el estado físico general según la composición de masa corporal, considerando la relación entre peso y estatura; evaluar la postura y

---

<sup>3</sup> Para más información sobre este programa de videojuego: <http://wiifit.com/es/> (consultado 09/03/2017).

<sup>4</sup> Ejemplos de videojuegos activos en Beltrán-Carrillo et al (2011), disponible en las referencias bibliográficas.

estado general del cuerpo (analizando el centro de gravedad); evaluar los progresos obtenidos con la práctica regular de actividad física.

En general, proponen la realización de disciplinas deportivas, baile y ejercicios físicos de tonificación, elongación, equilibrio, coordinación; que el usuario puede seleccionar de manera autónoma, motivándolo a permanecer en la práctica habilitando niveles de mayor dificultad.

Luego de la explicación sobre su funcionamiento y propósito, se debatió sobre el papel del profesor como mediador que permite develar significados y sentidos en su uso; como por ejemplo, qué significa el índice de masa corporal que calcula el programa; qué objetivo (bajar, mantener o subir de peso) es el adecuado para el usuario y el tiempo en el cual sería prudente alcanzarlo; cuáles son las actividades que según las características corporales y la aptitud física del usuario son las apropiadas. Lo mencionado pone en evidencia que la tecnología requiere de la intervención de un profesional capacitado para orientar el uso de consolas como complemento de la programación del ejercicio físico.

Por otra parte, si tenemos en cuenta que la inactividad física es el cuarto factor de riesgo de mortalidad (OMS, 2010) y que para dar respuesta a esta situación es necesario promover la planificación de actividad física saludable; entonces, el docente de educación física puede ser un agente educativo y de salud muy significativo. Por este motivo, resulta significativo ofrecer una formación docente de grado que brinde acceso a las tecnologías, que promueva propuestas educativas vinculadas a la prevención de la salud, puesto que un profesional de la educación física se desempeña laboralmente tanto en el ámbito formal (inicial, primario y medio) como no formal.

### **Aspectos metodológicos**

Como se trata de una experiencia académica, se dificulta identificar con exactitud sus características metodológicas. No obstante, podemos señalar que se trata de un estudio de caso, donde el grupo de estudio fue seleccionado intencionalmente; es de corte transversal e intenta describir y correlacionar lo escrito por los estudiantes con sus propias palabras.

El grupo de estudio se compone de estudiantes que están cursando el último año de la carrera Profesorado en Educación Física (N=31; M=17, F=14), con edades entre 21 y 30 años (M=23). La experiencia con el videojuego Wii Fit y la recolección de datos se llevaron a cabo en el horario de clase al que asisten regularmente.

Como instrumento se elaboró un cuestionario, que se caracteriza por respuestas abiertas, para indagar sobre las percepciones en el uso de videojuegos como un recurso para mantenerse físicamente activo. Algunos ejemplos de preguntas son: “¿qué opinas sobre el uso de programas de videojuegos para mantenerte físicamente activo?, ¿cuáles serían las ventajas y desventajas en el uso de videojuegos para mantenerse físicamente activos?”.

El procesamiento de la información se realizó a partir de las coincidencias y variaciones de lo expresado de manera escrita por los sujetos, de este modo se identificaron categorías de respuestas generales que permitieron determinar y analizar las percepciones de los participantes.

### **Resultados alcanzados**

Los resultados se exponen en dos apartados para analizar las percepciones en relación a los videojuegos y la actividad física, a saber: 1. Opiniones e impresiones; 2. Ventajas y Desventajas. Como dato complementario, indagamos si los sujetos y sus familiares más cercanos eran físicamente activos.

#### *1. Opiniones e impresiones*

Las percepciones que se identificaron se ubican en polos opuestos –unos a favor, otros en contra-, también hallamos muchas opiniones que se ubicaron en una posición intermedia entre uno y otro extremo, destacando pros y contras en la implementación de videojuegos para mantenerse físicamente activos.

Quienes destacaron aspectos positivos mencionaron la novedad, la diversión (entretenimiento), interactividad; opinaron que se trataba de una manera interesante y alternativa (complementaria) de realizar actividad física. En palabras de los participantes:

*“Es una estrategia más de las infinidades de prácticas corporales y una metodología novedosa que puede atraer la atención” (MB)*

*“Me parece muy entretenido y divertido. Además hoy en día los chicos que son los que pasan más horas frente a una computadora, para mantenerlos más tiempo activos”*  
(AS)

*“Una buena idea que complementa a los otros tipos de planes de actividad física (...) para integrar a los que por lo general no acostumbran hacer actividad física regular”*  
(PR)

Mientras que quienes identificaron cuestiones negativas o perjudiciales, señalaron el sedentarismo, la posibilidad de que sustituya al profesor, innecesaria, propuestas de movimientos no adecuadas o limitadas; manifestaron rechazo por realizarse en lugares cerrados y no al aire libre. En este sentido, encontramos las siguientes afirmaciones:

*“Dejan de lado un aspecto importante de la actividad física, el aire libre y el medio natural” (LL)*

*“Que esos tipos de juegos proporcionan el sedentarismo y la mala alimentación” (IB)*

*“Me parece algo innecesario, ya que hay muchas alternativas para realizar actividad física al aire libre o clubes, gimnasios, relacionándose con más personas” (ND)*

Por último, quienes mostraron una postura intermedia expresaron sus temores y reconocieron la potencialidad del recurso presentado. Es por eso que en sus respuestas manifiestan haber puesto en tensión la representación que tenían acerca de los videojuegos (perjudicial) con lo desarrollado en la clase.

Algunas respuestas fueron:

*“Es una buena forma de realizar actividad física pero no utilizado de manera excesiva, sino para utilizarlo un rato” (AG)*

*“Lo primero que se me ocurre es que podría desplazar el papel del profesor. Lo segundo, que es una idea innovadora. Es una buena alternativa para variar las prácticas” (NG)*

*“Los videojuegos en sí, no me parece un medio para la actividad física, sí como un complemento y como innovación para motivar” (MM)*

## *2. Ventajas y Desventajas*

Compartimos a continuación un cuadro comparativo con un listado de palabras y frases que los estudiantes utilizaron para caracterizar las ventajas y desventajas en el uso de videojuegos activos como recurso para realizar AF.

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divertido</li> <li>• Motivante</li> <li>• Individualizado</li> <li>• Comodidad (tiempo)</li> <li>• Beneficios en la salud</li> <li>• Simple de usar</li> <li>• Atractivo</li> <li>• Bueno para iniciar un programa de AF</li> <li>• Herramienta alternativa</li> <li>• Información sobre el desempeño en el momento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costoso</li> <li>• Solitario: no permite la práctica grupal ni la socialización</li> <li>• Se practica adentro (en contraposición con el aire libre y la naturaleza)</li> <li>• Sustituye a los profesionales</li> <li>• Requiere de capacitación para usarlo</li> <li>• Comercial</li> <li>• Puede generar adicción</li> <li>• Falta de información para la ejecución adecuada</li> <li>• Puede volverse rutinario</li> <li>• Intensidad de movimiento no varía</li> <li>• Suma horas de pantalla</li> <li>• Debido a su atractivo puede generar desinterés por el deporte</li> </ul>

Se puede observar que las percepciones anteriormente mencionadas, coinciden con las ventajas y desventajas del cuadro. Más interesante aún, es que los mismos estudiantes que se posicionaron en posturas opuestas acerca de su opinión sobre los programas de videojuegos, lograron identificar tanto ventajas como desventajas. Esto implica que en las percepciones predomina una representación que le otorga mayor valor a determinadas características sobre este recurso tecnológico. No obstante, la clase permitió pensar y poner en discusión sus potencialidades y valor educativo. Más aún, en la demostración del funcionamiento de Wii Fit se plantearon y discutieron los aspectos favorables y limitaciones que implica el uso de programas de videojuegos para mantenerse físicamente activos. El propósito de la demostración fue acercar a los estudiantes (futuros docentes) a innovaciones y alternativas que pueden enriquecer sus prácticas profesionales, para que resulten en clases creativas, novedosas y que todos se beneficien de propuestas que se implementan el uso de tecnologías.

Finalmente, también hallamos que N=26 estudiantes señalaron ser físicamente activos y practicaban algún tipo de deporte (N=18), actividad física (N=13) y/o asisten a un gimnasio (N=10), algunos manifestaron participar en dos o más actividades por semana. Solo N=5 informaron que por el momento no estaban realizando actividad

física y/o deporte por cuestiones de tiempos académicos y laborales. En cuanto a la práctica de actividad física de sus familiares, N=16 señalaron que en la última semana sus padres y hermanos participaron de alguna actividad; mientras que N=18 no eran físicamente activos (en 3 casos mencionaron que algunos miembros de su familia realizaban actividad física y otros no).

Estos datos son relevantes, ya que quienes mencionan que los videojuegos limitan a la persona a realizar actividad física en un lugar cerrado, indicaron que asistían a un gimnasio (¿acaso no se trata de un espacio donde hay más adentro que afuera?).

También resulta interesante destacar que quienes expresaron estar inactivos por falta de tiempo y de organización de sus ocupaciones, reconocieron como ventaja el poder acceder al videojuego en su propia casa en cualquier momento.

### **Comentarios finales**

Lo expresado por futuros graduados en educación física permite pensar en las siguientes cuestiones:

1. Es necesario que los docentes a cargo de la formación de grado puedan plantear situaciones alternativas y renovar el desafío diario de innovar en sus prácticas para generar interés en los futuros profesionales. De este modo, promover la creatividad y curiosidad en el uso de tecnología (y de cualquier recurso educativo) que permita afrontar con conocimiento y autonomía el desempeño profesional.

2. Es importante también reconocer existen tensiones y que muchas veces los docentes y profesionales se sientan avasallados y sustituidos por la tecnología. Sin embargo es necesario destacar que:

“...una información, texto, película o música valiosa esté disponible en Internet no garantiza que alguien vaya a buscarlo, ni que esa búsqueda lo lleve a lugares más ricos de los que llegaría por sí solo. *La mediación del mundo adulto sigue siendo fundamental, y quizá más todavía en esta cultura dominada por la proliferación de signos.* En esa ayuda en la navegación por este mundo opaco, la escuela puede ayudar a dar forma, lenguaje y contenido a nuevas esperanzas y deseos, y también a apropiarse de manera más relevante de todas esas enormes posibilidades que hoy prometen las nuevas tecnologías” (Dussel y Quevedo, 2010 p. 68; cursivas nuestras).

3. Los videojuegos activos proponen otra manera de realizar actividad física (rompiendo con la idea que los vincula al sedentarismo); más aún, algunos programas

demonstraron involucrar un mayor gasto calórico que otros (Beltrán-Carrillo et al., 2011). Por su parte, Chacón et al., (2016) señalan la necesidad de innovar en las clases de educación física a través de videojuegos activos, puesto que la tecnología cada vez tiene más protagonismo en la vida cotidiana y resultan atractivos para los estudiantes. Vale aclarar que se lo considera un recurso educativo complementario al ejercicio físico requerido para una vida físicamente activa.

Se trata, entonces, de una alternativa con potencial para ser implementada tanto en el ámbito educativo y de la salud. Continúan quedando cuestiones por revisar y mejorar, como el patrón motor y el protocolo de actividad física, además del aspecto vincular, ya que de acuerdo a la revisión realizada por Beltrán-Carrillo et al. (2011) los participantes demandan un mayor contacto con otros para comprometerse en la práctica.

Por último, se requieren de investigaciones que implementen experiencias educativas a largo plazo a partir de una metodología mixta, que permita una mayor comprensión acerca del valor educativo de los videojuegos activos.

A partir de todo lo expuesto, en una oportunidad Danilo Donolo escribió algo así como5... *“los entornos permisivos son los que promueven mejores resultados y respuestas... si eso se pudiera enseñar es así como los alumnos avanzarían más, pero hay que tener mucha convicción para apostar...”*.

Permisivo en el sentido de ser más tolerantes a lo nuevo, lo diferente y alternativo, a lo que nos produce inseguridad, cuestiona nuestras ideas y prácticas; con el propósito de dar libertad para que los estudiantes aprendan a darse permiso para pensar e intentar prácticas profesionales novedosas e interesantes.

Invitamos a atreverse.

### **Referencias bibliográficas**

Beltrán-Carrillo, V.J., Valencia-Peris, A. y Molina-Alventosa, J.P. (2011). Los videojuegos activos y la salud de los jóvenes: revisión de la investigación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. vol. 10 (41) pp. 203-219. Disponible en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista41/artvideojuegos190.htm> (Consultado 06/03/2017).

---

5 Esta idea nos ayudó a pensar de otra manera (07/03/2017 por correo electrónico). Danilo Donolo, entre sus innumerables actividades, también se dedica a ser Investigador Principal de CONICET.



- Beltrán Carrillo, J.I. (2011). Videojuegos activos, videojuegos convencionales y actividad física en adolescentes de secundaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* 4 (7), pp. 23-27. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>. (Consultado 06/03/2017).
- Chacón, R., Castro, M., Zurita, F., Espejo, T. and Martínez, A. (2016) Videojuegos activos como recurso TIC en el aula de Educación Física: estudio a partir de parámetros de Ocio Digital. *Digital Education Review*, nº 29. Disponible en <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/12054/pdf> (Consultado 06/03/2017).
- Chiecher, A. (2011). Tareas grupales en ambientes virtuales. Dificultades percibidas y aprendizajes logrados por estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 3 (6), 4, pp. 433-445.
- Chiecher, A., Donolo, D. y Corica, J. L. (comps.) (2013). *Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*. Mendoza: Editorial Virtual Argentina
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana. Disponible en <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf> (Consultado 06/03/2017).
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Suiza. Disponible en: [http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_recommendations/es/](http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/es/) (Consultado 10/10/2016)
- Riccetti, Ana y Chiecher, Analía (2012) *Potencialidades y límites de los entornos virtuales como mediadores de propuestas de actividad física*. RED. *Revista de Educación a Distancia*. Número 34. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/34> (Consultado 06/03/2017).
- Riccetti, Ana y Chiecher, Analía (2013) ¿Qué otras posibilidades ofrecen los entornos virtuales? Una experiencia de actividad física a distancia en la opinión de los participantes. En Chiecher, A.; Donolo, S. y Córlica, J. (Comps.) *Entornos virtuales y aprendizaje*. Mendoza: Editorial Virtual Argentina, Capítulo VI, 199-218. ISBN 978-987-1792-05-4. Disponible on-line: <http://www.editorialeva.net/evya.html> (Consultado 06/03/2017).
- Riccetti, A. y Chiecher, A. (2016). Educación y redes sociales. Una experiencia académica mediada por Facebook. *Revista Digital Educación, Formación e Investigación EFI-DGES*. Vol.2, Nº3. ISSN 2422-5975 (en línea). Disponible en:

<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/8277/8221>

(Consultado

06/03/2017).

Vicario, J., Chiecher, A., Méndez, A., Paoloni, P., Muñoz, D. y Fernández, A., (2015). El aporte de las TIC al aprendizaje colaborativo de la Física y a la generación de vínculos entre los aspirantes al ingreso a la Universidad. *Revista de Enseñanza de la Física*, 27, pp. 405-410.

# EL HOMBRE Y EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Soria Reyna, Mariángel<sup>6</sup>

## Resumen

El presente trabajo es el protocolo de mi tesis doctoral, en dicho protocolo intentaremos plasmar la problemática que nos ocupa, fundamentar el estado actual del conocimiento, así como también el marco teórico que nos sustenta y nos permite esbozar una hipótesis, seguida de claros objetivos.

**Palabras clave:** hombre, juego, educación física, educación superior, dimensión lúdica

## El problema

Desde los orígenes de la humanidad, tal como lo atestiguan las expresiones pictóricas encontradas en diversos sitios arqueológicos, los hombres primitivos no solamente han realizado actividades productivas o actos técnicos, sino también otras que no apuntan a una finalidad útil; estas son las que denominamos “lúdicas” o de mero entretenimiento durante el tiempo libre. En efecto, si observamos no solamente las pinturas rupestres de Altamira, sino las de otras etapas más avanzadas de la civilización, como las de mayas y aztecas, vemos que el elemento lúdico aparece como una constante entre sus actividades, de allí que podemos sostener que el juego es un propio del hombre, tal como lo es la risa, al decir de Aristóteles.

Consideramos por nuestra parte que el juego es un elemento que rescata lo propiamente humano, ya que jugar permite al hombre manifestarse, expresarse y comunicarse; por ende, es un suceso social; más aún, como bien dice J. Huizinga (1990), el juego es un hecho cultural.

Además, entendemos que, debido a su importancia, el juego es algo constitutivo del ser humano, en cuanto abarca todas sus dimensiones, tanto corpóreas como psíquicas y contribuye al equilibrio personal en sus distintos niveles. Así, en los niños y jóvenes la actividad lúdica tiende a cumplir una necesidad vital mientras que en los

---

<sup>6</sup> Facultad de Educación Física – U. N. T. -[mariangelsoria@yahoo.com.ar](mailto:mariangelsoria@yahoo.com.ar)

adultos constituye un mecanismo para vivenciar situaciones de recuperación del carácter social del ser humano.

En suma, sostenemos que el hombre es una entidad compleja, que abarca una dimensión psíquica y otra corpórea, que le permite su inserción en el mundo y mantener vínculos con los demás hombres (Grasso, Alicia 2001). En este sentido, decimos que el juego es la praxis de lo corporal en el hombre que le permite el conocimiento y la realización de sus posibilidades, al encarnar nuevos modos de ser y estar en el mundo (Parlebas, Pierre 2001).

La dimensión lúdica además contribuye a construir las bases sobre las que se asientan la diversión, la alegría, la ilusión, las emociones, los valores estéticos y sociales, que componen lo humano, y que en la actualidad corren serio peligro de ser anulados. Uno de ellos es el carácter festivo, que nos proporciona momentos para la realización personal y para la adaptación social (Neri, Roberto 1963). En efecto, el ámbito sagrado en el cual se actualiza el carácter festivo del juego ha sido reemplazado por la fría pantalla digital. Así, en los nuevos juegos tecnológicos la imaginación es reemplazada por el cálculo que únicamente apunta al placer de vencer -la mayoría de las veces contra sí mismo- y ya no cuenta con la colaboración del ingenio del compañero de grupo. En este sentido, queda anulada la interacción entre los sujetos (Cabello, R y Levis D. 2007).

Actualmente, en la Argentina existe una ley educativa, la Ley de Educación Nacional (2007), que pauta lineamientos a seguir en la educación desde la corporeidad, y postula que aquella debe procurar la construcción y conquista de la corporeidad, ya que sintetiza la capacidad para la acción y la relación con el medio. Aparecen entonces nuevas funciones que atender desde lo corporal, respecto del propio cuerpo y de su inserción en la sociedad: *“Estas [funciones] asumen como expectativa que los alumnos logren una mayor disponibilidad de su propio cuerpo, sean a la vez competentes en sus desempeños personales y sociales, y tengan juicios propios a la hora de tomar decisiones”* (Aisenstein, A., 2000, p. 4).

En el presente trabajo tenemos como propósito establecer el vínculo entre la dimensión lúdica del hombre y la manera y en qué medida su consideración se hace efectiva en los programas de la carrera de Educación Física. A partir de dicha relación, intentaremos clarificar cómo sistematizar las diversas manifestaciones del juego en el currículum de dicha carrera.

Consideramos necesario poner de relieve una teoría sobre la actividad lúdica que tenga en cuenta sus diversos aspectos, ya que el juego es un fenómeno holístico que favorece el desarrollo de todas las dimensiones de lo humano. De allí la conveniencia de una adecuada sistematización en las instituciones educativas.

## ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO

Existen numerosísimos trabajos de investigación de lo lúdico desde muy diferentes perspectivas, tanto filosóficas, psicológicas, pedagógicas, biológicas, como sociales. Para el desarrollo de la presente investigación hemos adoptado un enfoque multidisciplinar que intenta beber de todas aquellas fuentes que, por diversa que sea su procedencia, han realizado aportaciones teóricas significativas a la consideración del juego.

El término “juego” aparece en Heráclito (1984) vinculado al tiempo y al niño: “El tiempo es un niño que juega a los dados; el dueño del mundo es un niño” (Frag. 52).

Sin embargo, una teoría antropológica sobre el juego la encontramos recién en Friedrich Schiller, filósofo del siglo XVIII, quien en su obra *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1999) identifica la plenitud de lo humano con el juego, que tiene un potencial liberador tanto de las potencias imaginativas como racionales.

En la actualidad consideramos que las teorías más destacadas son las que mencionamos a continuación:

H. G. Gadamer en *Verdad y método I* (2001) sostiene que la respuesta sobre la esencia del juego está más allá del jugador ya que se trata – como la obra de arte- de una experiencia que modifica al que la experimenta. Sin embargo, el juego existe independientemente de los jugadores, a pesar de que se manifieste a través de ellos, ya que es la pura realización del movimiento de vaivén que imita a la naturaleza.

Ya en 1938, J. Huizinga en *Homo Ludens* (1990) define al juego y parte de la idea de Juego como el origen de la cultura y un quehacer presente en cada una de las manifestaciones culturales.

En cuanto a la bibliografía, destacamos los siguientes trabajos que establecen la relación entre el juego y la Educación:

Rosa Elena Pérez Atehortúa en *Dimensión Lúdica en la vida del ser Humano*, (2012) define las palabras: dimensión, lúdica, ludi-expresión, entre otras. Dice que el juego es una “competencia”; este término es comprendido como habilidad que proporciona múltiples beneficios.

Lourdes del Carmen Martínez González y Lorena Lara Valenzuela en el artículo “Estrategia Didáctica para el Profesorado Universitario propuesta lúdica” señalan que “incorporar la dimensión lúdica en la educación transforma la práctica docente”. El elemento principal del aprendizaje lúdico es el juego, un recurso educativo

aprovechado muy bien en todos los niveles de la educación ya que enriquece la forma expositiva de la enseñanza.

Jaime Hernán Echeverri y José Gabriel Gómez, en *Marco teórico investigación sobre la dimensión Lúdica del maestro en formación (2009)* abordan su trabajo a partir de los siguientes tópicos de La lúdica 1) como instrumento para la enseñanza; 2) como expresión de la Cultura; 3) como herramienta o Juego; 4) como actitud frente a la vida o Dimensión Lúdica del hombre .

Arturo Barraza Macías, en el artículo “La docencia innovadora como alternativa de cambio para nuestras universidades”, parte del capítulo del libro denominado “*Del docente estratégico al docente innovador. La transición necesaria*”, se cuestiona, centralmente, la orientación conceptual de los últimos cambios introducidos en la docencia universitaria en nuestro país; en contraparte propone una orientación conceptual que conduzca a una docencia innovadora a partir de cuatro ejes: 1) la construcción de problemas, 2) la innovación educativa, 3) una visión metodológica como orientación central de las soluciones innovadora, y 4) Promover el trabajo de cooperación para los problemas y soluciones innovadoras. Entendemos que estos ejes pueden ser aplicados a la enseñanza de los contenidos sobre el juego.

Cada uno de los estudios citados intenta encontrarle un significado al juego. Consideramos que, a pesar de este esfuerzo, ninguna de ellos en forma aislada puede explicar el significado del fenómeno lúdico.

Para nosotros “juego” es un término que se refiere tanto a una forma general de comportarse y sentir como a una serie de actividades concretas claramente delimitadas, ya que existe en el juego la asociación de las nociones de realidad, regla, libertad y totalidad, a partir del análisis y estudio del concepto que propone Huizinga (1990):

El juego es una actividad voluntaria, con ciertos límites de tiempo y lugar, con reglas libremente aceptadas, pero absolutamente imperiosas, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, con la conciencia de ser de otro modo que en la vida real. (p. 60)

En base a esta definición, asumimos las características que Roger Caillois (1986) le adjudica a la actividad lúdica:

- Libre: porque el participante no puede ser obligado a realizar ninguna acción, de modo que no se pierde el sentido de diversión y de gozo.
- Separada: porque es una actividad enmarcada en límites de tiempo y espacios concretos, establecidos de antemano.
- Incierta: ya que el desarrollo es imposible de prever, tiene un resultado imprevisto

-Materialmente Improductiva: ya que su desarrollo no genera ningún tipo de riqueza, salvo las transferencias de elementos lúdicos entre los jugadores.

-Reglamentada: Hay normas propias del momento, compartidas y discutidas por todos los participantes.

-Ficticia: Es ajena a la vida cotidiana.

Entendemos que, si estas características no aparecen en el juego, la corporeidad quedaría desbordada; además la mente excesivamente controladora nos paralizaría o prohibiría el juego, la ausencia de emoción haría decaer el interés y el juego desaparecería o sería suspendido.

## **MARCO TEÓRICO**

En términos generales, y en cuanto el juego implica actividades que trascienden el plano de la utilidad, debería transformarse en un proyecto de vida. De este modo, el ser humano verá realizadas todas sus dimensiones que permiten dar alcance al equilibrio personal; sin duda, esto contribuirá también al equilibrio social, y, en consecuencia, lo lúdico se convertirá en un proyecto de la cultura de un pueblo (Mor, P., 1987).

En efecto, la dimensión lúdica del hombre encierra los factores capaces de hacer una sociedad mejor. Lo lúdico se dirige a la sociedad y se crea en la propia sociedad, de modo que quienes juegan asuman los valores, las normas y los comportamientos del grupo en el que se hace efectivo.

La contribución del juego en la realización de un proyecto de vida engloba un trabajo que debe fomentar, sin duda alguna, el desarrollo de los diferentes talentos personales, de manera global u holística en el hombre (Moreno, Inés, 2005). El juego, por lo tanto, se encuentra al servicio de las personas, tanto del orden individual como social.

Expresar nuestra corporeidad implica participar de una forma de vida, que se concreta en una actitud que da más importancia a rescatar la alegría de la participación, de la creación, de la contemplación; contribuye también al logro del placer de conocerse.

De la mano del aspecto socializador que tiene el juego, aparece el agonístico, que también contiene valores educativos y recreativos (Omeñaca, R. 2008). El ser humano siente el agón, la lucha contra sí mismo, contra el adversario, contra el tiempo, contra el espacio y contra sus propias limitaciones. En cierta manera, los juegos son posibles gracias a la competitividad, que nos da la oportunidad de juzgarnos, de verificar nuestras capacidades y dar pruebas de tolerancia frente a los demás y ante el ganar o perder. Empero, es necesario admitir que la sociedad actual se está contaminando de

una cierta y desmedida "obsesión competitiva". No pretendemos desterrar este aspecto del juego, pero deseamos que sea ordenado, adecuado y compatible con los factores humanos. Entendemos que se ha de dar un equilibrio entre competición y cooperación y entre competición y vida (Trigo Aza, Eugenia 2003).

Por otra parte, y a pesar del reconocimiento de la actividad lúdica en el hombre como fundamental en su desarrollo, aprendizaje y recreación, perdura en nuestra sociedad la idea del "negocio" romano, la negación del ocio, la aversión a la pérdida de tiempo, sobre todo cuando hablamos de lo lúdico en los jóvenes o los adultos, ya que para la sociedad de una manera solapada jugar es aún cosa de niños. Empero, a pesar de esto y a raíz del avance de los juegos tecnológicos, se ha extendido el fenómeno lúdico en la población juvenil y también entre los adultos jóvenes.

El progresivo avance de la tecnología ha invadido cada aspecto de la vida humana, incluido el juego (Levis, Diego, 2009). Por eso, en la actualidad, los juegos no constituyen un avance hacia lo humano, ya que solamente apuntan hacia un tiempo que solicita y ofrece nuevas sensaciones, emociones y formas lúdicas en busca de la felicidad. Además, hoy los juegos ya no ofrecen una pluralidad de respuestas culturales y no garantizan la riqueza de lenguajes, la diferencia de pareceres, el respeto y la garantía en cuanto a lo heterodoxo y a lo personal al tratar las cuestiones humanas. Esto sucede porque la tecnología nos brinda una serie de instrumentos homogéneos que reclaman un lenguaje pobre y uniforme que carece de riqueza de significados.

Recordemos que en la Antigüedad y en muchas de las formas lúdicas actuales, el juego se realizaba y se realiza con elementos que en ningún caso obstruían u obstruyen el vínculo interpersonal (Navarro Adelantado, Vicente 2002). Por el contrario, hoy ciertos juegos tecnológicos, la mayoría de competición, anulan absolutamente la posibilidad de vínculo interpersonal real, todo tipo de contacto con el otro; en caso de que se diera, se da en un plano virtual, entendiéndose este término como "lo opuesto a lo real". En este contexto los juegos se realizan mediante la utilización de artefactos tecnológicos de diversa índole: consolas de video, computadoras personales, ipad, ipod, teléfonos celulares, entre otros.

En otros términos, el intercambio entre los jugadores se da únicamente a través del dispositivo tecnológico; esto puede extenderse a una red de personas y todas las combinaciones posibles de estas variables. Los teléfonos móviles o las computadoras portátiles adquieren una nueva significación para quienes las utilizan, pues se adaptan a los estilos de vida que se encuentran en las grandes ciudades.

Nuestra tarea como educadores es rescatar el humanismo que, como hemos señalado, en cualquiera de sus matices, debe contribuir a afianzar los lazos entre los



seres humanos. Si conseguimos conservar lo primigenio de lo lúdico, seremos capaces de humanizar al planeta, ya que en cualquier forma jugada hay una experiencia placentera que presenta satisfacción y sensación de gozo, de alegría y de bienestar. A través de cualquier juego se puede encontrar la armonía, el equilibrio personal y social; en otras palabras, el ser humano -a través de lo lúdico- contribuye a la búsqueda constante de la felicidad (Orlick, T. 2003).

¿Qué sucede desde la Educación Física? Nuestros alumnos deben atesorar aprendizajes significativos a partir de la construcción del propio saber para descubrir -mediante actividades novedosas- lo valioso que es nuestro cuerpo. La escuela adopta la corporeidad humana, utilizándola como medio educativo, a través del movimiento y en relación con el cuerpo trata de ayudar a construir la identidad personal de los niños (Piaget, J.1993).

En tanto, las casas formadoras de docentes de Educación Física deberían ser las precursoras de esta manera de abordar el aprendizaje de lo motriz y lo corporal. Aunque sabemos también que existe un currículum oculto que impera en las casas de altos estudios, que tiene que ver con la idea de hombre actual o arraigada en dichas instituciones formadoras.

En este sentido, podemos afirmar que históricamente la Educación Física ha discurrido por muchas nociones de hombre, evolucionando desde una idea higienista hasta una postura humanista, pasando por la concepción de hombre-máquina (Le Boulch, J. 1985) incapaz de pensar, reproductor de esquemas motrices. Por este motivo es menester indagar profundamente en los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes del movimiento humano para pensar y repensar una Educación Física que tenga puesto el interés en un hombre lleno de experiencias ricas y placenteras, las que pueden ser experimentadas desde lo lúdico principalmente.

## **HIPÓTESIS**

El juego es una dimensión propia del hombre; en cuanto tal, es legítima su inclusión en los planes de estudios de la carrera de Educación Física.

Como corolario, nos surgen ciertos interrogantes:

¿Reconocemos realmente que el hombre es un ser lúdico? ¿Continúa jugando a lo largo de toda la vida o el juego es solamente privativo de la infancia? ¿Qué sucede con el rescate de la dimensión lúdica en la carrera de Educación Física? ¿Dónde radica el valor de la actividad lúdica entre los jóvenes y adultos? ¿Puede ser tomada también como una herramienta de aprendizaje? ¿Cómo transformar los juegos tecnológicos para que contribuyan al desarrollo integral del hombre?

## OBJETIVO GENERALES

1. Analizar los factores que muestran que la dimensión lúdica del hombre es un tema transversal en la carrera de Educación Física.
2. Establecer el vínculo ente la concepción del hombre como ser lúdico y la aplicación del juego como temática y estrategias didácticas en el campo de la Educación Física, poniendo de relieve una teoría sobre la actividad lúdica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenstein, Ángela, (2000), *Repensado la Educación Física Escolar. Entre la Educación Integral y la Competencia Motriz*, Bs. As. – Argentina: Ed. Novedades Educativas.
- Barraza Macías, Arturo (2008), *La docencia innovadora como alternativa de cambio para nuestras universidades*, Recuperado el 16 de abril de 2014, del Sitio Web de la Universidad Pedagógica de Durango – México: <http://www.upd.edu.mx/>
- Cabello, R y Levis D., (2007) “Enseñar y aprender con informática / Enseñar y aprender informática. Medios informáticos en la escuela argentina”, en. (edits.) *Medios Informáticos en la Educación (a principios del siglo XXI)* Buenos Aires: Prometeo.
- Caillois, Roger, (1986), *El hombre y los juegos*, México: Ed. fondo de la Cultura Económica
- Esp. Echeverri, J. H., Esp. Gómez, J. G. (2009), *Marco teórico investigación sobre la dimensión Lúdica del maestro en formación*, Recuperado el 6 de septiembre de 2015, del Sitio Web de la Universidad Tecnológica de Pereira -Colombia: <http://blog.utp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/LO-LUDICO-COMO-COMPONENTE-DE-LO-PEDAGOGICO.pdf>
- Friedrich Schiller (1999), *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Madrid, España: Ed. Anthropos.
- Gadamer, H G. (2001), *Verdad y método I*, Madrid, España: Ed. Sígueme.
- Grasso, Alicia, (2001), *El Aprendizaje no resuelto de la Educación Física. La Corporeidad*, Bs. As. – Argentina: Ed. Novedades Educativas.
- Huizinga, Johan, (1990) *Homo Ludens: El juego y la Cultura*, Madrid: Alianza.
- Le Boulch, J., (1985), *Hacia una Ciencia del Movimiento Humano*, Bs. As.: ed. Paidós.
- Levis, Diego, (2009), *La Pantalla Ubicua*, Bs. As.: La Crujía Ediciones.
- Ley Nacional de Educación N° 24. 195, año 2007.

- LLANOS, ALFRDEO (1984), *LA FILOSOFIA DE HERACLITO*, Bs. As., Argentina: Ed. Rescate
- Martínez González, L. C. & y Lara Valenzuela, L. (2013), Estrategia Didáctica para el Profesorado Universitario propuesta lúdica. En Pacheco Ladrón de Guevara, Navarro Hernández, Murillo Beltrán, Coordinadores. *El Profesorado Universitario, Rupturas y Continuidades de la Universidad Autónoma de Nayarit* (1ra, p. 148-162), Nayarit, México: Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso.
- Moor, P., (1987), *El Juego en la Educación*: Ed. Herder, Barcelona,
- Moreno, Inés, (2005), *El Juego y los Juegos*, Bs. As.: Ed. Lumen Hvmánitas
- Navarro Adelantado, Vicente, (2002), *El afán de Jugar, Teoría y práctica de los juegos motores*, Barcelona: Ed. INDE,
- Neri, Roberto, (1963), *Juego y Juguetes*, Buenos Aires – Argentina: EUDEBA Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Omeñaca, R. y otros, (2008), *Explorar, Jugar, Cooperar*, Barcelona- España: ed. Paidotribo.
- Orlick, T., (2003), *Libres para Cooperar. Libres para crear*, Barcelona- España: ed. Paidotribo
- Pacheco Ladrón de Guevara, Navarro Hernández, Murillo Beltrán, (Coordinadores) *El Profesorado Universitario, Rupturas y Continuidades de la Universidad Autónoma de Nayarit*
- Parlebas, Pierre, (2001), *Juegos Deportes y sociedades. Léxico de Praxiología Motriz*, Barcelona – España: Ed. Paidotribo.
- Pérez Atehortúa, R. E. (2012) *Dimensión Lúdica en la vida del ser Humano*, Recuperado el 9 de noviembre de 2015, del Sitio Web de Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid - Medellín:  
[http://www.politecnicojic.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=103&Itemid=90](http://www.politecnicojic.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=103&Itemid=90)
- Piaget, J., (1993), *Psicología del niño*, Madrid- España: ed. Morata, pp. 158
- Trigo Aza, Eugenia, (2003), *Aplicación del Juego Tradicional en el Currículum de la Educación Física, Vol. I*, Barcelona: Ed. INDE.

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

- Bantulá Janot, J., (2004), *Juegos Motrices Cooperativos*, Barcelona – España: ed. Paidotribo.

- Camerino Foguet, O. y otros, (2004), *1001 Ejercicios y Juegos de Recreación*, Barcelona: ed. Paidotribo.
- Csikszentmihalyi, M., (1998) *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*, Bilbao: Desclee de Bouwreer
- Gómez, R., (2000), *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven*, Argentina: ed. Estadio.
- José Hernández Moreno, (1998), *Análisis de las estructuras del juego deportivo*, Barcelona – España: INDE Publicaciones.
- Lanfant, Marie-F, (1978), *Les théories du loisir*, P. U. F, París (*Sociología del Ocio*), Barcelona: Península.
- Rivero Ivana (2011), *El Juego en la planificación de Educación Física*, Bs. As.: Ed. Novedades Educativas.
- Sassano, Miguel, (2004), *Cuerpo, Tiempo y Espacio: Principios Básicos de la Psicomotricidad*, Bs. As.: Ed. Stadium S. R. L.
- Scheines Graciela I., (1998), *Juegos inocentes, juegos terribles*, Bs. As.: EUDEBA.



# LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS Y LA RESPONSABILIDAD CIVIL EN LA ESCUELA

Tolosa, María Lucía<sup>1</sup>

## Resumen

Esta es una aproximación, una indagación alimentada por preguntas nacidas de la curiosidad de intentar saber y entender que es esto de las prácticas deportivas y la responsabilidad civil del profesor de educación física, en la escuela pública de nivel medio, en el norte de Córdoba. Como todo proceso investigativo, es perfectible y posible de darle continuidad. Lo que presentamos y escribimos hoy puede ser refutado mañana o abordado desde otras y diferentes perspectivas.

**Palabras clave:** práctica deportiva, responsabilidad civil, profesor, escuela

## Introducción

La obra se dirige hacia una temática que no es, justamente, la que más atrae a los profesionales del área, pero que es del imprescindible conocimiento para su desempeño laboral: las prácticas deportivas y la responsabilidad civil. Las mismas son tomadas como ejes del trabajo de investigación.

El trabajo propone una lectura sobre la responsabilidad civil en la escuela pública de nivel medio, donde desempeña la tarea el profesor de educación física.

La tesis, tiene la facilidad de aproximar al lector a una realidad que se manifiesta en todo momento en la vida profesional del profesor de educación física, donde el derecho va a ser usado como una técnica de prevención.

La obra aborda aspectos muy sensibles de temas inherentes a la responsabilidad civil. Creemos importante, que todo docente de educación física domine las nociones básicas sobre su responsabilidad.

Los grandes cambios sociales y las transformaciones de las conductas humanas llevan, a quienes planificamos actividades, a tener el mayor resguardo legal que en otras épocas no se tenían en cuenta.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Secretaría de Posgrado, Departamento de Educación Física - [luciat\\_00@hotmail.com](mailto:luciat_00@hotmail.com)

La educación física se ha valido muchas veces de ciencias auxiliares, sin aproximarse demasiado al derecho. Es hora de acercar el derecho a la educación física. Entre ambos existen puntos de contacto. Hay nexos vinculantes. La actualidad así lo exige.

El tema surge en el desempeño de la docencia con las clases que los profesores de educación física dictan.

El interés por este tema surge al observar en las escuelas públicas de nivel medio (comúnmente llamadas “escuelas secundarias”), que los profesores de educación física realizan sus prácticas sin tener en cuenta, de modo consciente o inconsciente, las responsabilidades que tienen como conductores de una práctica corporal, y las precauciones a tener en cuenta; y porque, los profesores, no le dan importancia, a la responsabilidad civil en sus prácticas, ya que prevalece el mito de que: “en los pueblos no pasa nada”, “no es necesaria”.

La necesidad de saber y conocer más sobre la cuestión, consolidaron la problematización de la temática.

El docente debe contar, también, con las herramientas necesarias del saber jurídico.

A medida que avanza la profesionalización nos obliga a ser más científicos en el tratamiento del tema, y con el avance de la profesionalización, se hace más seria, se agrava más la responsabilidad.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que estudiar temas que no son los tradicionalmente abordados por la educación física, no sólo es interesante, sino necesario.

La investigación se ha llevado a cabo en el Interior de la Ciudad de Córdoba, en el Departamento Río Seco.

Lo que intentaremos investigar es: cómo se relacionan las prácticas deportivas y la responsabilidad civil en las clases de educación física de las escuelas públicas de nivel medio (en este caso, en el norte de Córdoba). Ese es el eje principal de indagación.

Será necesario analizar interrogantes, preguntas que movilizan nuestro interés, que nos resultan significativas: ¿qué, cómo y dónde se enseñan las prácticas deportivas en ese lugar? Analizar lo “que dicen” y lo “que hacen” los profesores en sus prácticas. ¿Qué saber/es tienen y qué valor le otorgan, los profesores de ese lugar, a la responsabilidad civil? ¿Cómo eso influye en las prácticas?

El docente de educación física no ha sido preparado, durante su proceso de formación, acerca de cómo prevenir adecuadamente para evitar circunstancias indeseables; máxime en esta actividad, donde hay una interrelación permanente con alumnos.

Nuestros institutos de formación docente no contienen dentro de su currícula una asignatura que capacite al próximo formador. Esta carencia es un pasaporte a la incertidumbre. Hoy no existe justificativo para sustentar esta ausencia.

Nuestros supuestos, fueron: por un lado, que entre las prácticas que despliegan los profesores y la responsabilidad civil hay una distancia; y por el otro lado, que los profesores no ven la potencialidad de un posible reclamo en su contra ante un daño.

Los profesores no toman consciencia de lo importante que es contar con información precisa a la hora de actuar.

Los profesores presentan falencia y desconocimiento de lo legal para con su función docente.

Es importante que los profesores se hagan cargo de esa falta de información y que se revierta la situación.

La profesión se hace cada vez más amplia y compleja. La responsabilidad aumenta. Se necesitan profesionales del área capacitados, comprometidos y competentes.

Producir algunos conocimientos específicos que puedan aportar a una renovación y mejora de nuestra disciplina es nuestro objetivo.

### **Referentes teóricos-conceptuales**

En nuestro caso concreto, estamos frente a un estudio sobre la responsabilidad civil. En sí mismo éste es un recorte del tema, ya que nos referiremos específicamente a la responsabilidad civil del profesor de educación física en la escuela pública de nivel medio, en sus prácticas deportivas, que se realizan en el norte de Córdoba.

La responsabilidad civil será entendida y definida en esta tesis a partir de la definición de Jorge Bustamante Alsina. Nuestra elección se inclina hacia ella dado que consideramos su definición más pertinente. Esa perspectiva, esa mirada será la que tomaremos desde lo conceptual para esta tesis.

Otro tema significativo en la investigación es la escuela, donde desempeña la tarea el profesor de educación física.

Resumiendo, dentro del problema de conocimiento abordado nos encontramos con un gran nudo conceptual que construye el objeto de estudio y a partir del cual surgirán otros puntos de partida teóricos: la responsabilidad civil.

Para comenzar, a este punto de partida teórico lo subdividiremos en dos para una mejor organización y/o comprensión. Primero la responsabilidad, y luego, de mayor extensión, la responsabilidad civil.

El planteo básico en nuestro estudio de la responsabilidad civil será no posicionarnos con preconceptos ni tampoco arrojar sobre el profesor de educación física o sobre sus



prácticas miradas negativas o negadoras. La propuesta no es pensar la responsabilidad civil como futuro posible sino como presente. Esa perspectiva, esa mirada será la que tomaremos desde lo conceptual para esta tesis.

Los temas legales no pueden tratarse fuera de un contexto que los enmarca y sitúa en una realidad determinada que les da vida y los transforma de letra escrita en principios a respetar.

En una búsqueda bibliográfica exhaustiva no se localizan muchos textos sobre la temática. Entre los autores se encuentra Angriman, Marcelo Antonio.

Entre los aportes que creemos que esta tesis ha hecho, está el de atraer la atención de la educación física en su dimensión investigativa, a través de una mirada reflexiva y comprensiva, hacia las prácticas deportivas y la responsabilidad civil del profesor de educación física en la escuela.

Otro aporte posible ha sido brindar elementos de análisis y de conocimiento para comprender mejor la temática.

### **Aspectos metodológicos**

En esta tesis nuestra elección estuvo centrada en utilizar métodos de investigación cualitativos y de corte interpretativo. La opción se funda en coherencia con el problema a investigar.

Los instrumentos en los cuales se apoyó la investigación fueron primordialmente observaciones de campo (en clases y reuniones profesionales de educación física) y entrevistas. También recurrimos al análisis de otras fuentes, que consideramos más bien de carácter complementario, como: documentos escritos, y a páginas en la web.

El referente empírico, está constituido por las clases que dictan los profesores de educación física en las escuelas públicas de nivel medio.

El referente analítico fueron los textos de los discursos de los profesores de educación física y de los actores con alguna relación o vinculación con las prácticas deportivas y la responsabilidad civil en la escuela, que fueron recogidos principalmente en entrevistas.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Tenemos la intencionalidad de dejar formuladas algunas preguntas y reflexiones que sirvan como material para un debate posterior. Dar una visión constructiva de los aspectos negativos que afectan al docente de educación física, junto con aquellas

acciones positivas que pueden hacerse para salvaguardar su responsabilidad y trabajar así con mayor tranquilidad.

La intencionalidad, de la investigación, es encontrar respuestas que desde el silencio jamás serán descubiertas. No sólo extrayendo conceptos sueltos, sino relacionándolos con nuestra realidad y/o saber/es diario/s.

Apuntamos a contar con una herramienta más que permita desarrollar las prácticas deportivas con responsabilidad y sentido común, sin perder la espontaneidad que esta actividad es capaz de generar.

Lo que se quiere mostrar con esta tesis es que: responsabilidad es una palabra con alto valor en su contenido y máxime aún cuando nos referimos al accionar de una profesión en donde el alumno es el eje fundamental del trabajo.

Entendemos que el término responsabilidad debe estar presente entre los profesionales de la educación física.

Creemos necesariamente que los profesionales del área deberían tener los conocimientos sobre cómo accionar ante situaciones legales complejas, más allá de que en caso de ser necesario, acuda a los profesionales del derecho.

Esta tesis, intentará ser una ayuda profesional que asista a todos quienes trabajamos en este ámbito.

El profesor de educación física debe saber cuáles son sus deberes, derechos, obligaciones y responsabilidades, entre ellas la responsabilidad civil; la de sus alumnos y la de la institución de la que participa.

Es hora de que la actividad física y deportiva y el derecho se pongan a trabajar juntos. La especificidad estaría en algunos aspectos, o por lo menos en dos cuestiones básicas según nuestro modo de ver. Primero, el enfoque, la mirada. Nuestra perspectiva será en este caso la de una profesora de educación física. Segundo, nos interesan las proyecciones educativas que pueda tener esta tesis. No finalizaremos con una propuesta detallada, pero intentaremos plantear algunas posibles implicancias a futuro de lo que consideramos que podría contribuir a una educación física diferente. Una educación física crítica, abierta al cambio, reflexiva, democrática y que se piense y repiense constantemente.

Esta tesis intentará contribuir con su mirada sobre un tema que en general en la educación física aún no ha sido valorizado, ni tenido en cuenta. Tantos años ignorada o tratada superficialmente; tal vez únicamente valorada en la desgracia coyuntura de quien sufre las consecuencias de un accidente grave.

Podemos asegurar que seguramente quedarán tareas pendientes.

## **Bibliografía**

- Albo, Alberto, Berstch, Adolfo, Cabrera, Guillermo, Merino, Norberto (1996). Mesa Redonda. Comunicación: La Responsabilidad Civil en la Clase de Educación Física. Revista Educación Física y Ciencia. Año 2. N° 1. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Albornoz, Oscar Orlando (2001). El Profesor de Educación Física ante los Accidentes Escolares.
- Angriman, Marcelo Antonio (2005). Responsabilidad y Prevención en Actividades Físicas y Deportivas. Legislación. Doctrina. Jurisprudencia. 1° Edición. Editorial Stadium. Buenos Aires.
- Angriman, Marcelo Antonio (2007). Preguntas y Respuestas de Legislación de la Actividad Física, Escolar y Deportiva. Teoría y Práctica. 1° Edición. Editorial Stadium. Buenos Aires.
- Angriman, Marcelo Antonio (2011). Legislación de la Actividad Física y el Deporte. Doctrina y Jurisprudencia. Responsabilidad del Docente de Educación Física y en el Deporte. 3° Edición. Corregida y Aumentada. Editorial Stadium. Buenos Aires.
- Angriman, Marcelo Antonio (2013). Actividad Física Escolar y Deportiva. Opinar, Fundar y Debatir desde los Valores. Un Espacio a Revalorizar en los Profesorados, Escuelas de Nivel Secundario y Sociedad en General. 1° Edición. Editorial Stadium. Buenos Aires.
- Berstch, Adolfo (2011). Ciclo de Licenciatura Extraordinaria en Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Seminario: Problemas Jurídicos en el Campo de las Prácticas Corporales. Córdoba.
- Cachorro, Gabriel (2013). Maestría en Deporte. Secretaría de Posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Seminario de Tesis. Córdoba.
- Carballo, Carlos (2013). Maestría en Deporte. Secretaría de Posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Seminario de Tesis. Córdoba.
- Código Civil de la República Argentina.
- Compendio de Normativas Vigentes con relación a la Asignatura Educación Física en el Nivel Medio (2005). Subinspección General de Educación Física. (Propuesta).

Constitución Nacional de la República Argentina.

Constitución Provincial de Córdoba.

Estatuto Docente.

Furlán, Alfredo, Crisorio, Ricardo y Equipo (2000). Educación Física y Pedagogías: Prácticas y Discursos. Informe Final. Programa de Incentivos a la Investigación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.

Giles, Marcelo, Crisorio, Ricardo (2012). Licenciatura Extraordinaria en Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Seminario: Metodología de la Investigación Social en el Campo de las Prácticas Corporales. Córdoba.

Heidegger, Martín (1968). El Ser y el Tiempo. Parágrafo 2. Capítulo 1. Estructura Formal de la Pregunta que Investiga por el Ser. Fondo de Cultura Económica. México.

Ibañez, Fernando Carlos. Responsabilidad Civil Docente - Aspectos Generales.

Instructivo de Educación Física (2004 - 06). Resumen Referencias de Resoluciones y Recomendaciones relacionadas a la Educación Física de Todos los Niveles.

Leyes de Educación - Provincia de Córdoba.

Martínez, Raúl Oscar (2012). Tesis de Posgrado en Educación Corporal: La Responsabilidad Civil en el Patio Escolar. Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Marradi, Alberto, Archenti, Nélica, Piovani, Juan Ignacio (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. 1º Edición. Emecé Editores S.A. Buenos Aires.

Memorándum N° 153/04. Excursiones Escolares - Período 2004. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Media, Especial y Superior. Córdoba.

Memorándum N° 245/03. Distribución en Dos Días Semanales de las Horas de Educación Física. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Media, Especial y Superior. Córdoba.

Rockwell, Elsie (1987). Reflexiones sobre el Proceso Etnográfico (1982 - 1985). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Resumen de Referencias de Resoluciones y Recomendaciones relacionadas a la Educación Física de Nivel Medio. Ministerio de Educación y Cultura. Subsecretaría de Gestión Educativa. Dirección de Educación Física. Córdoba.

Romero, Carmen Nidia. Capacitación Jurídica en Educación. Módulo IV. Responsabilidad Civil. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Dirección de Currículum y Capacitación. Dirección Legal y Técnica. Dirección de Tribunal de Justicia.

- Sanchez, Ivana Andrea (2009). Obligaciones Administrativas del Personal Docente. Guía de Orientación para realizar Trámites Administrativos. 1° Edición. Editorial Arkenia. Córdoba.
- Woods, Peter (1986). La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa. Capítulos 3. Observaciones y 4. Entrevistas. Ediciones Paidós. Barcelona.

### **Eje 3**

#### ***Educación Física en ámbitos diferenciados***

En este eje se incluyen trabajos dedicados al análisis de la planificación e intervención del profesional de Educación Física en diferentes Instituciones como ejemplo el club, gimnasios, empresa, ya sea, en el rol de técnico deportivo, entrenador, preparador físico, arbitro o juez, directivo, con propuestas de actividad física para la salud: sedentarismo, problemas cardiovasculares, trastornos alimentarios, sistemas de entrenamiento, etc. Asimismo de saberes relacionados a la biomecánica y la fisiología.

#### **Ponencias**

Wheeler, Andrew; Brizuela, María Anabella; Beddur Sergio; Diez, Sofía

*Práctica motriz acuática: desafíos y logros en pos del desarrollo integral de los niños*

Cappa, Darío; Fischer, Julio; Ahualli Ricardo

*Pateando el tablero: Aproximaciones conceptuales sobre los distintos ámbitos y manifestaciones de la Actividad Física*

Cruz, Marcelo Alejandro

*Evaluaciones de campo. Relación entre su resultado y demandas físicas de hockey sobre césped*

Ahualli Guevara, Ricardo Luis

*Actividad física y tiempo libre: o cómo recrearse con el ejercicio*



# PRÁCTICA MOTRIZ ACUÁTICA: DESAFÍOS Y LOGROS EN POS DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS

Wheeler, Andrew; Brizuela, María Anabella; Beddur Sergio; Diez, Sofía<sup>1</sup>

## Resumen

La democratización de saberes referidos a las conductas motrices consiste en dar la oportunidad de accesibilidad a todos los integrantes de una comunidad determinada. Entendiendo esto, se llevó a cabo este proyecto con la idea que los alumnos que asisten a la Escuela Federalismo Argentino, institución de gestión pública de Nivel Primario, ubicada en una zona vulnerable de la Ciudad de Alderetes de la Provincia de Tucumán, puedan tener experiencias de prácticas acuáticas debido a que las mismas, generan en el individuo importantes conductas adaptativas, dado el grado de incertidumbre que el medio acuático presenta. Sin embargo este tipo de prácticas son limitadas para un importante porcentaje de la población, como es el caso de los niños que asisten a este establecimiento. Mediante una encuesta realizada a principios de año, observamos que alrededor del 80 % de los niños del primer ciclo del turno mañana, no tuvieron experiencias en el medio acuático, lo cual llevo a plantear este proyecto con el objetivo de democratizar estos saberes para una mejor inclusión y calidad educativa. Es por esto que a través de diferentes gestiones realizadas junto con la Modalidad Educación Física recientemente creada en el Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, la Cátedra de Educación Física para Niños y de Natación I de la Facultad de Educación Física, se puso en marcha el proyecto y los niños del primer ciclo de la Escuela Federalismo Argentino tuvieron su jornada de Fiesta Acuática. La evaluación de dicho Proyecto fue altamente satisfactoria, ya que las autoridades de la Institución Educativa junto a los padres de los niños, solicitaron la extensión del proyecto para ambos turnos, entendiendo así la importancia de este tipo de experiencias y el impacto de la misma en los niños. Sin embargo, dicho evento dejo algunas aristas a fin de ser analizadas, a saber: ¿Cuáles son los condicionantes sociales que impide a algunos niños llegar a tener experiencias en el medio acuático? ¿Cuáles y que aportes podrían realizar otros organismos del estado a fin de proporcionar oportunidades de experiencias acuáticas, a todos los niños de las

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Educación Física - [anabellabrizuela@hotmail.com.ar](mailto:anabellabrizuela@hotmail.com.ar)



escuelas públicas de Tucumán? ¿Qué beneficios concretos aportarían las experiencias en el agua a los niños y niñas? Determinación de significación de la experiencia en los destinatarios.

**Palabras Claves:** Conducta Motriz- Practica Acuática

### **Introducción**

Dentro de las prácticas físicas distinguimos las adaptativas (Parlebas, 2001), las cuales se relacionan directamente con el desarrollo de experiencias en y con el medio acuático. En el ámbito escolar hablamos de práctica acuática educativa como aquellas que pueden administrarse a alumnos de los niveles en cuestión. La situación de ingravidez y cambios importantes en las sensaciones provenientes del agua constituye un eje motivacional esencial para las prácticas en este medio. Teniendo en cuenta lo enunciado y entendiendo la importancia de brindar experiencias a los niños que contribuyan a su desarrollo integral es que, desde la Modalidad de Educación Física, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, se llevó a cabo un Proyecto en red junto a la Cátedra de Educación Física para Niños, Cátedra de Natación de la Facultad de Educación Física, dependiente de la Universidad de Tucumán y la Escuela Federalismo Argentino, institución de nivel primario de gestión pública, ubicada en la ciudad de Alderetes. Dicho Proyecto denominado “La Escuela va a la Pileta”, tiene como uno de sus objetivos, que los niños del Primer Ciclo de la Escuela Federalismo Argentino, ubicada en la ciudad de Alderetes, tengan acceso a experiencias acuáticas, promoviendo de este modo, la adquisición de competencias referidas a la motricidad acuática.

Cabe destacar que la escuela se encuentra ubicada en una zona vulnerable, donde la mayoría de los niños afronta diversos problemas económicos, sociales, por lo que entendimos la necesidad de democratizar los saberes, ya que el 80 % de los alumnos que participaron en la Jornada, no tuvieron experiencias educativas en el medio acuático, debido a la falta de recursos, lejanía de los natatorios, excesivos costos, y desconocimiento de la importancia de este tipo de oportunidades, entre otros. Es por esto que se puso en marcha un trabajo en red, el cual fue altamente favorable, dejando el desafío de que el mismo se haga extensivo a toda la institución y a diferentes establecimientos.

### Objetivos del Proyecto

- Hacer posible el acceso a estas experiencias acuáticas a los niños de la Escuela Federalismo Argentino.
- Promover la adquisición de competencias referidas a la motricidad acuática en alumnos del primer ciclo del turno mañana, de la escuela Federalismo Argentino, contribuyendo al desarrollo armónico en la primera infancia.
- Promover la adquisición de competencias referidas a la motricidad acuática
- Organizar un dispositivo en la enseñanza de la Ambientación (espacio físico – actividades) con los alumnos de la FACDEF
- Establecer lineamientos y conocimientos para el desarrollo de actividades acuáticas en escuelas públicas de Tucumán.

### Referentes teórico- Conceptuales

Conducta motriz- práctica acuática- practica física: Pierre Parlebas (2001).

### Aspectos Metodológicos

Para la implementación del proyecto, se realizaron diferentes acciones, las cuales fueron ordenadas en etapas:

Etapa I: Red de Convenios

- Establecer contacto con la Modalidad de Educación Física , dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán
- Establecer contacto con Cátedra de Natación I y Educación Física para niños de la Facultad de Educación Física – UNT.

Etapa II: Convocatoria

- Presentación de Proyecto a los Directivos de la Escuela.
- Charla Informativa con alumnos y padres.

Etapa III: La Escuela Federalismo Argentino va a la Pileta.

- Preparación y acondicionamiento de la pileta.
- Recepción de alumnos de primaria
- Desarrollo de situaciones motrices que involucren la respiración, flotación y propulsión según corresponda
- Juegos con y sin elementos.
- Cierre de la actividad y refrigerio.

Etapa IV: Evaluación

- ¿Cuáles son los condicionantes sociales?

- ¿Qué significación le atribuye la comunidad educativa a la práctica acuática?
- ¿Qué aportes podrían realizar otros organismos del estado?
- ¿Qué beneficios concretos aportarían las experiencias en el agua a los niños y niñas?
- ¿Qué características y estructura debería tener un dispositivo de práctica acuática en la institución de escuela primaria y de nivel inicial?

### **Resultados alcanzados**

Los resultados alcanzados de esta experiencia, fueron:

- Reconocer, por parte de la comunidad educativa (Autoridades, padres, alumnos) la importancia de las prácticas acuáticas en el desarrollo integral del individuo, entendiendo a estas experiencias como enriquecedoras en cuanto al desarrollo motor de los mismos.
- Trabajar de manera articulada, con las docentes de diferentes áreas a fin de generar aprendizajes significativos y aplicables a la vida cotidiana.
- Entusiasmo en los niños y empeño por mejorar su salud ( salud bucal, higiene, etc.), entendiendo de este modo, la importancia del cuidado del cuerpo
- Solidaridad y cooperación que se observó de toda la comunidad educativa, desde el momento que se puso en marcha el proyecto.

Resultados Esperados:

- Uno de los puntos importantes es conocer cuáles son los condicionantes (económicos, sociales, etc.) que impiden la práctica acuática en los niños de la Escuela Federalismo Argentino, de la ciudad de Alderetes, Provincia de Tucumán.
- ¿Cuales son los aportes que podrían realizar otros organismos de Estado
- ¿Qué características y estructura debería tener un dispositivo de práctica acuática en la institución de escuela primaria y de nivel inicial?

### **Bibliografía**

Parlebas Pierre, 2001, *Léxico Praxiologico*, editorial Paidotribo.

# **PATEANDO EL TABLERO: aproximaciones conceptuales sobre los distintos ámbitos y manifestaciones de la actividad física**

Cappa, Darío; Fischer, Julio; Ahualli Ricardo<sup>2</sup>

## **Resumen**

La actualización de saberes en un área específica debe ser una constante para nivelar conocimientos noveles aplicables en cualquier profesión. El área de actuación de los profesionales de la actividad física requiere de una actualización permanente, no solo en conocimientos sino en los programas de formación ya que en la actualidad se ha diversificado ampliamente el área de aplicación del conocimiento. Estas nuevas condiciones nos presentan una nueva visión tendiente a desarrollar saberes específicos de la actividad física en todos sus ámbitos para luego generar una especialización en áreas de conocimiento que orienten la actividad laboral. Este trabajo está destinado a iniciar discusiones en un campo de conocimientos -el tablero de juego- donde algunas definiciones aún se encuentran en una permanente tensión entre el saber y las opiniones de su comunidad profesional.

**Palabras clave:** Ámbitos, Ámbito profesional, Campo profesional, Manifestaciones de la Actividad Física, Ámbitos de la Actividad Física

## **Introducción: La necesidad de una discusión**

“**Patear el tablero**”: La lingüista Martha Hildebrandt sostiene que [...] esta locución verbal tiene el sentido figurado de ‘abandonar súbita y bruscamente una discusión, juego o contienda en que se estaba perdiendo, evadiendo así la admisión del fracaso’. En otros países sudamericanos, este modismo presenta ligeras variaciones semánticas [...] significa ‘ocasionar el fracaso de un proyecto voluntaria o involuntariamente’ y también ‘decir o hacer algo inesperado’. La expresión patear el tablero parece haber surgido del juego del ajedrez. (Cfr. con edición digital de “El Comercio” Secc. Sociedad, setiembre 11, 2016)

---

<sup>2</sup> Instituto de Educación Física “Dr. J.E.Coll” Mendoza - Argentina - [jfischer10@hotmail.com](mailto:jfischer10@hotmail.com)

La actualización de saberes en un área específica debe ser una constante para nivelar conocimientos noveles aplicables en cualquier profesión. Es necesario compartir aquellos con especialistas que desarrollan estudios orientados a mejorar las prácticas profesionales específicas, solucionando problemas cotidianos con herramientas superadoras.

El área de actuación de los profesionales de la actividad física requiere de una actualización permanente, no solo en conocimientos sino en los programas de formación ya que en la actualidad se ha diversificado ampliamente el área de aplicación del conocimiento.

Inicialmente la base de la formación estuvo orientada a un profesional que trabajaba principalmente en relación de dependencia con una institución educativa (profesor de educación física), mientras que actualmente la actividad física se aplica en ámbitos donde el desarrollo comercial y social ha modificado sus objetivos específicos.

Esta situación ha generado nuevas condiciones en el 'tablero de juego', tanto sea en sus reglas como en sus jugadores. Creemos que la formación específica de este jugador, de este profesional, se debe complementar con conocimientos y prácticas que no están del todo presentes en los actuales diseños curriculares. Estas nuevas condiciones nos presentan una nueva visión tendiente a desarrollar saberes específicos de la actividad física en todos sus ámbitos, edades, y condiciones del ser humano para luego generar una especialización en áreas de conocimiento que orienten la actividad laboral.

Este trabajo está destinado a iniciar discusiones en un campo de conocimientos -el tablero de juego- donde algunas definiciones aún se encuentran en una permanente tensión entre el saber y las opiniones de su comunidad profesional.

### **Referentes teórico-conceptuales: Las nuevas definiciones**

- **Ámbito**

Es de lo más común que, ante la búsqueda del significado estricto de algunos términos, nos encontremos con que el uso cotidiano de los mismos haya generado muchos más sentidos y acepciones que el que pueda poseer la expresión aludida. El imperio del sentido común -la *doxa*- prevalece ante la *episteme*<sup>3</sup> y aquí es donde la

---

<sup>3</sup> En la terminología de Platón, *episteme* significa conocimiento en tanto "creencia justificada como verdad" a diferencia del término *doxa* que se refiere a la creencia común o mera opinión.

construcción de conceptos y definiciones para el conocimiento hace agua. Ni qué hablar de estas construcciones en ciencias sociales.

Es particularmente en aquellas donde formular un sistema conceptual es más dificultoso que en otras ciencias más exactas o 'duras', ya que términos de uso naturalizado suelen ser conceptos fundamentales en las disciplinas sociales. Esto hace que la transición entre el lenguaje cotidiano y el científico sea más simple -y a la vez menos exacta- que en, por ejemplo, Astronomía, Física o Biología, donde el común de la gente no ve ni conoce por su experiencia ordinaria los 'quásar', 'los protones', 'cromosomas', etc.; en cambio, la sabiduría popular sí se ha apropiado del nombre y de alguna idea de términos como 'pobreza', 'paternidad', 'educación', etc... incluido el de 'ámbito'. Es entonces cuando se deben reelaborar o precisar las palabras de uso corriente, al ser introducidas en el lenguaje y discurso científico.<sup>4</sup>

Ahora bien, un concepto sirve para: comunicar una idea, ordenar la percepción del fenómeno, suministrar un esqueleto formal y facilitar la enunciación y categorización de leyes y teorías. Con estas utilidades, y cuando los conceptos se expresan de maneras rigurosas en la indicación de sus contenidos atribuidos, aquellos generan las 'definiciones'.

La tarea de dar una definición del término "Ámbito" no escapa a las dificultades mencionadas anteriormente. El vocablo de raíz latina (del latín *ambitus*, de *ambire*, rodear) se refiere al "Contorno o perímetro de un espacio o lugar || Espacio comprendido dentro de límites determinados"<sup>5</sup>; acepciones que apenas han cambiado en casi cien años<sup>6</sup>. En cambio, donde el término adquiere verdadera riqueza conceptual es cuando lo encontramos adjetivado. Para el caso, los adjetivos recorren casi todo el abecedario, esto es, ámbitos para todos los sujetos, sus condiciones y prácticas sociales, culturales y hasta manifestaciones psicológicas.

Es aquí, entonces, donde quizá debamos reconocer la expresión "ámbito" como un *habitus*, ya que intentaremos definir esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social. El *habitus*<sup>7</sup> hace que personas de un entorno social homogéneo

---

<sup>4</sup> Cfr. con Ahualli G, Ricardo L. 2011 "La Recreación como Práctica de la Libertad". Mendoza, Laberinto Sur Ediciones.

<sup>5</sup> Diccionario enciclopédico abreviado. Espasa Calpe. Segunda edición, 1933. Tomo I,

<sup>6</sup> En morfología lingüística, *ámbito* es un término utilizado para referirse a un perímetro o espacio determinado (Wikipedia)

<sup>7</sup> El concepto de *habitus* es una de las contribuciones fundamentales de Pierre Bourdieu a la sociología y uno de los términos clave de su construcción teórica. [...]Bourdieu propone explícitamente el *habitus* como concepto que sirve para superar la oposición entre "objetivismo" y "subjetivismo". Las teorías "objetivistas" explicarían las prácticas sociales como determinadas por la estructura social: los sujetos no tendrían aquí ningún papel: serían meros "soportes" de

tiendan a compartir estilos de vida parecidos. Remitiéndonos a Bourdieu, éste entiende el *habitus* como el conjunto de esquemas generativos desde donde los sujetos perciben el mundo e intervienen en él. Estos esquemas están socialmente estructurados, se han producido a lo largo de la historia de cada persona y suponen la incorporación de la estructura social de ese campo de relaciones sociales en el que las personas se han constituido como tales; al mismo tiempo, son estructurantes, esto es, que son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones de aquellas.

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente «reguladas» y «regulares» sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 1993: 92)

Será a partir del *habitus* que los sujetos producirán sus prácticas. Situémonos ahora en el complejo mundo de la actividad física, donde el grupo social en el que se ha sido educado produce sus pensamientos y sus prácticas, formará un conjunto de esquemas prácticos de percepción -división de esas actividades en categorías-, apreciación -distinción entre lo bello y lo feo, lo adecuado y lo inadecuado, lo que vale la pena y lo que no vale la pena- y evaluación -distinción entre lo bueno y lo malo- a partir de los cuales se generarán las prácticas, las "elecciones", de los participantes, las personas sociales. De esta manera, ni los sujetos son libres en sus elecciones -el *habitus* es el principio no elegido de todas las elecciones-, ni están simplemente determinados -el *habitus* es una disposición, que se puede reactivar en conjuntos de relaciones distintos y dar lugar a un abanico de prácticas distintas- (Martin Criado, 2013).

Un factor fundamental en la teorización del *habitus* es su relación con el cuerpo: El *habitus* se aprende mediante el cuerpo -se incorpora- mediante un proceso de familiarización que no es consciente. Las personas estamos sujetas al tiempo, tanto

---

la estructura de relaciones en que se hallan. A su vez, las teorías "subjetivistas" tomarían el camino contrario: explicarían las acciones sociales como agregación de las acciones individuales. Ambos tipos de teorías conducen a callejones sin salida. [...] El concepto de *habitus* servirá, así, para superar la dicotomía entre determinismo objetivista y subjetivismo voluntarista. (Diccionario Crítico de Ciencias Sociales Vol.2; 1427-1439)

que tenemos que producir nuestras prácticas en la urgencia temporal. La incorporación inconsciente del habitus supone la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a la situación y el hecho de incorporar el interés en 'jugar el juego'.

"... no se terminaría de enumerar los valores hechos cuerpo, por la transubstanciación que opera la persuasión clandestina de una pedagogía implícita, capaz de inculcar toda una cosmología, una ética, una metafísica, una política, a través de órdenes tan insignificantes como 'ponte derecho' o 'no cojas tu cuchillo con la mano izquierda' y de inscribir en los detalles en apariencia más insignificantes del *porte*, de la *postura* o de los *modales* corporales y verbales los principios fundamentales del arbitrario cultural, situados así fuera del alcance de la consciencia y de la explicitación." (Bourdieu, 1993: 131)

El habitus se postula así como una dimensión fundamental de la "clase social" de los sujetos: es la "clase incorporada". La clase incorporada es el cuerpo -la clase social hecha cuerpo, el habitus- a diferencia de la clase objetivada, que es la posición en el sistema de relaciones sociales. Este habitus de clase será crucial en la reproducción social ya que al haber sido generado en unas determinadas condiciones sociales, y manifestado de manera corporal, inconsciente, los esquemas y distinciones del que es producto, actúa contribuyendo así a reproducirlas mediante su constante y continua actualización.

- Campo Profesional

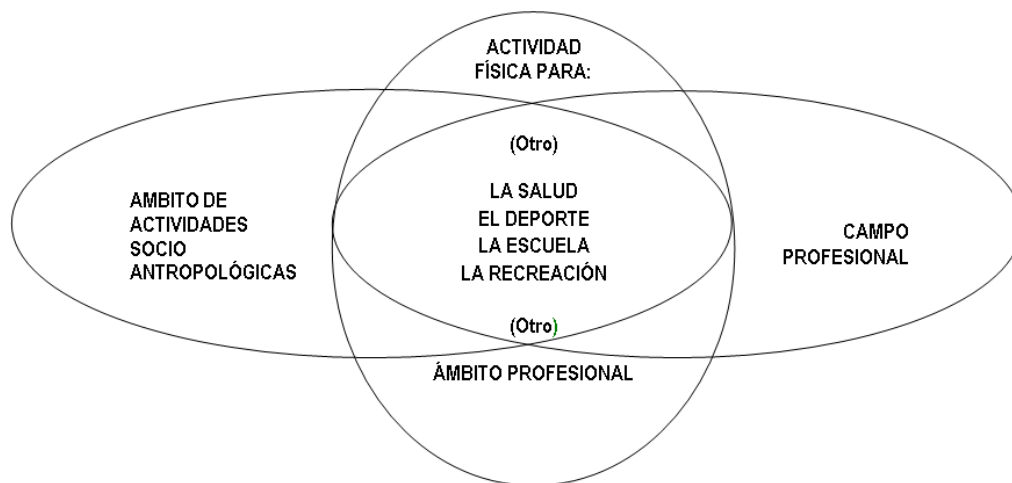
Antes de incursionar sobre el Campo Profesional como concepto es menester definir el campo sobre el que la profesión tiene su objeto, esto es, valga el eufemismo, su hacer científico o en términos estrictos: el *campo científico*.

A tales efectos nuevamente partimos de Bourdieu que, creemos, es quien arroja más luz sobre el término. Según Bourdieu (2003), analizar un campo significa partir de un enfoque relacional, ya que estudia las interacciones que se establecen entre instituciones y agentes. Interacciones que tienen que ver con relaciones de fuerza y el ejercicio del poder, amistades y enemistades. Un campo científico puede ser comprendido

[...] como sistema de las relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores). Es el lugar (es decir, el espacio del juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica, entendida en



el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, [...] con autoridad) en materia de ciencia. (BOURDIEU, 2005, p. 76).



- **Ámbito profesional**

Entendemos por este al contexto profesional caracterizado, en formas específicas, por las Actividades Físicas y sus manifestaciones, de tal modo que

- en el ámbito de la actividad física para la educación física escolar se pone el acento en la organización de programas educativos que optimicen la competencia motriz y el desarrollo de hábitos de ejercicio en los escolares;
- en el ámbito de la actividad física para la recreación, se pone el énfasis en la relación entre las distintas aplicaciones del juego motor y los procesos que llevan a los participantes de estas actividades de recreación a lograr la autonomía en su tiempo libre;
- en el ámbito de la actividad física para la promoción de la salud y la aptitud física se hace hincapié en el desarrollo de programas de ejercicio con objetivos específicos en medios institucionales y no formales para la promoción, la terapéutica y el tratamiento de crónicos.
- en el ámbito de la actividad física para el deporte competitivo y de alto rendimiento se pone el énfasis en el desarrollo de programas de entrenamiento para el aumento del rendimiento físico-deportivo.

Finalmente, la formulación de estos ámbitos contribuye al desafío de resignificar, revalorizar y reposicionar la Actividad Física como un derecho y contenido del desarrollo humano.

- **Actividad Física**

El término *Actividad Física* comprende cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que resulta en un gasto energético superior al de reposo (National Institute of Health). Bajo estas condiciones tanto correr una maratón como barrer la vereda pueden considerarse actividades físicas. De este modo, se reconoce actividad física del tiempo libre, del ejercicio, del deporte, ocupacional y de tareas diarias. Está bien documentado que altos niveles de actividad física mejoran la salud y la longevidad (US Department of Health and Human Services). Sin embargo no toda actividad física puede mejorar la salud ya que esta debe tener un cierto grado de intensidad para genera un cambio en los sistemas biológicos que controlan la fisiología del ser humano. Por citar un ejemplo, barrer la vereda durante 10 minutos por día tres veces por semana no conforma una actividad física que pueda mejorar la salud en una persona joven y sana. En tal sentido es importante destacar el vocablo *ejercicio* que es una forma de actividad física del que usualmente se realiza en forma repetitiva durante un tiempo dado (entrenamiento) con el objetivo de incrementar la aptitud física, la salud o el rendimiento físico. Las modificaciones que genera en la salud han sido demostradas en adultos como también en niños en edad de crecimiento (American College of Sport medicine: position stand).

- Manifestaciones de la Actividades Físicas

Para definir la expresión tomaremos como referencia las manifestaciones praxiológicas. Las manifestaciones o praxis motrices son las formas o modos en que se expresan las actividades físicas que se reconfiguran de acuerdo al cómo, el dónde y el para qué de las Actividades Físicas y estas adecuaciones caracterizan el ámbito profesional en forma específica.

Desde esta perspectiva las categorías que agrupan las manifestaciones son:

- Deporte: Es una situación motriz de competición reglada e institucionalizada, por lo general de carácter lúdico. Ejemplos de deportes: el fútbol, atletismo, natación, halterofilia, la vela. Por el contrario no son deportes el ajedrez (no tiene situación motriz), ni las damas (no tienen ni situación motriz ni federación), ni aquellos juegos motores que no reúnen las condiciones que hemos expuesto (aunque tenga situación motriz).
- Juego Motor: Navarro Adelantado (2002: 142): "...situación motriz de incertidumbre, con acuerdos o normas. La incertidumbre se refiere al desconocimiento previo que tiene el jugador de los procesos y / o de los resultados
- Expresión Corporal: Parlebas (1986: 153): situación isomotriz de simbolismo cultural contextualizada. La situación iso-motriz, se refiere a la reproducción lo más

aproximada posible de un modelo de referencia. El simbolismo, alude a una referencia externa a la situación: mensaje, estética, etc.

- Introyección Motriz: situación motriz de conocimiento y/o modificación del contexto individual. La situación mio-motriz se refiere a la incidencia directa sobre la propia corporalidad. La consecuencia es el conocimiento y/o modificación de factores personales y capacidades físicas.
- Adaptación Motriz Ambiental: situación motriz de conocimiento y/o modificación del contexto físico. Estas prácticas tienen como consecuencia el conocimiento y dominio del entorno físico: ya sea por una adaptación a un entorno físico portador de incertidumbre, por la manipulación de objetos o por la portación de materiales.

- Los Ámbitos de la Actividad Física

- Actividad física y su relación con la promoción de la salud y la aptitud física.

Actualmente la actividad física es considerada como un eje central para el normal desarrollo del ser humano, en la promoción de la salud en todas las edades y en la prevención para la pérdida de salud en edades avanzadas. Hoy se recomienda que los niños realicen ejercicios de sobrecarga y aeróbicos como parte de su normal crecimiento. La Academia Americana de Pediatría recomienda entrenamiento aeróbico diario. Propone realizar más de 60 minutos actividad física baja intensidad y más de 30 minutos ejercicio cardiovascular a una intensidad mayor al 50% de la reserva cardíaca<sup>8</sup>.

La Academia Americana de Pediatría también desarrolló una opinión sobre el alcance que debe tener el entrenamiento en los niños que participan en el deporte de competencia. Parte de sus conclusiones recomiendan y animan a los niños a participar en los deportes competitivos a un nivel acorde con sus capacidades e intereses. A su vez estos niños deben ser entrenados por personal calificado de acuerdo a su correcto desarrollo biológico sin empujarlos a desarrollar especializaciones tempranas que ponen en riesgo el normal su desarrollo bio-psico-social<sup>9</sup>.

Como parte del normal desarrollo del niño también se proponen actividades de fuerza. Tanto la Academia Americana de Pediatría como la Sociedad Canadiense de Fisiología del Ejercicio proponen la utilización de actividades que desarrollen altos

---

8 Epstein, L; Paluch, R; Kalakanis, L; Goldfield, G; Cerny, F; Roemmich, J. Measured Activity How Much Activity Do Youth Get? A Quantitative Review of Heart-Rate. *Pediatrics*. 2001. 108;44.

9 Intensive training and sports specialization in young athletes. *American Academy of Pediatrics. Committee on Sports Medicine and Fitness Pediatrics*. 2000. 106:154-7.

niveles de sobrecarga para el normal crecimiento y la promoción deportiva<sup>10</sup>. La Sociedad Canadiense de Fisiología del Ejercicio propone entrenamiento de sobrecarga de baja y moderada intensidad, 2 – 3 veces por semana en días no consecutivos con 4 series de 8 – 15 repeticiones y de 8 – 12 ejercicios para todo el cuerpo. Estos pueden ser ejercicios de saltabilidad, levantamiento olímpico de pesas, ejercicios tradicionales y ejercicios de equilibrio. Todos estos pueden ser desarrollados en las clases de educación física en forma jugada.

Por otro lado es bien conocido que el deporte de alto rendimiento, el cual es tan popular en los adultos, se debe iniciar en edades tempranas. Este proceso ha sido estudiado y se han generado opiniones en instituciones prestigiosas que protegen el correcto desarrollo en el ser humano. El Comité Olímpico Internacional propone que los niños deben realizar entrenamiento aeróbico en forma continua e intervalada de 3–4 veces por semana de 40–60 minutos con intensidad of 85– 90% frecuencia cardiaca de reserva. También proponen que deben realizar entrenamiento anaeróbico en forma intervalada de alta intensidad y corta duración utilizando ejercicios al 90% frecuencia cardiaca de reserva con 30 segundos de duración<sup>11</sup>.

En cuanto a la promoción de la salud a través de la actividad física en adultos, el Colegio Americano de Medicina del Deporte ha desarrollado diferentes políticas a través de los años la cual es altamente respetada y a la cual adhieren la mayoría de las instituciones en el mundo. De igual manera que en los niños, se propone también la realización de ejercicios de fuerza y aeróbicos en determinada cantidad para desarrollar, mantener y/o disminuir la pérdida acelerada de variables que representan a la salud como el máximo consumo de oxígeno y la fuerza máxima, que influyen en otras variables que están relacionadas con la salud como la sarcopenia, la elevada presión arterial, el perfil lipídico y la falta de ejercicio físico<sup>12</sup>. Estas estrategias de realizar actividad física permiten la reducción de enfermedades músculo-esqueléticas y cardiovasculares. La propuesta más actualizada incluye que los adultos deben realizar entrenamiento aeróbico unos 150 minutos por semana. Se recomienda  $\geq 5$  veces por semana,  $\geq 30$  minutos por día a una intensidad moderada 40-59 % consumo de oxígeno de reserva o  $\geq 3$  veces por semana,  $\geq 20$  minutos por día ( $\geq 75$  min x

---

10 Behm, D; Faigenbaum, A; Falk, B and Klentrou, P. Appl. Physiol. Nutr. Metab. Vol. 33, 2008. Canadian Society for Exercise Physiology position paper: resistance training in children and adolescents—McCambridge, T; Stricker P. Pediatrics. 2008. 121(4):835-40. Strength training by children and adolescents American Academy of Pediatrics Council on Sports Medicine and Fitness.

11 IOC consensus statement: "training the elite child athlete". 2008. Br J Sports Med March. Vol 42 No 3.

12 Garber, C; Blissmer, B; Deschenes, M; Franklin, B; Lamonte, M; Lee, I; Nieman, D; Swain, D. Med Sci Sports Exerc. 2011. 43(7):1334-59. American College of Sports Medicine position stand. Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise.

semana) a una intensidad vigorosa 60-89 % consumo de oxígeno de reserva. También deben realizar ejercicios de sobrecarga para cada uno de los principales grupos musculares y ejercicio de equilibrio, agilidad y coordinación. Para principiantes se recomienda realizar ejercicios dinámicos con sobrecarga de 2 a 3 veces por semana, 1 a 3 series con una intensidad de 60 al 70 % que corresponden a 8-12 repeticiones utilizando de 8 – 12 ejercicios para todo el cuerpo. Finalmente se recomienda realizar ejercicios de flexibilidad para mantener el rango de movimiento articular, completando una serie de flexibilidad para cada uno de los grupos musculares principales (un total de 60 segundos por ejercicio)  $\geq 2$  veces por semana. Si los adultos desean incrementar su entrenamiento en el área de la fuerza, existen recomendaciones de cómo realizar este proceso en forma saludable<sup>13</sup>.

Por su parte los adultos mayores deben mantener un alto nivel de actividad física para evitar el aumento potencial de las enfermedades típicas de la edad<sup>14</sup>. Se proponen ejercicios aeróbicos diarios para los adultos mayores de actividades de intensidad moderada acumulando de 30 hasta 60 minutos diarios en series de no menos de 10 minutos continuos (150-300 minutos semanales) o también se pueden realizar 20-30 minutos por día de actividades de intensidad vigorosa para un total de 75-150 minutos semanales.

Como se mencionó anteriormente estas actividades se las puede realizar en diferentes instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales o privadas de índole comercial. Independientemente del formato utilizado, donde se desarrolle la profesión de gestionar la actividad física, siempre se debe contar con un cierto grado de actitud docente, ya que la educación es un aspecto importante en el desarrollo de este proceso.

- Actividad física y su relación con la recreación, el tiempo libre y el juego

En lo relativo a la relación de la actividad física con el juego y la recreación en el tiempo libre, éstos constituyen en nuestra sociedad moderna necesidades esenciales para el hombre. Joseph Leif (1992) propone que este tiempo, calificado demasiado de prisa y en general como libre, no puede en realidad, corresponder al ejercicio efectivo de la libertad sino en la medida de una verdadera disponibilidad del individuo para sí mismo, condición esencial para la apertura social a los demás. La recreación en el tiempo libre, entonces, puede considerarse como aquel modo de darse el tiempo social, personalmente sentido como libre y por el que el hombre se autocondiciona

---

13 Progression models in resistance training for healthy adults. American College of Sports Medicine position stand. Med Sci Sports Exerc. 2009. 41(3):687-708.

14 Chodzko-Zajko, W; Proctor, D; Fiatarone, D; Singh, M; Minson, C; Nigg, C; Salem, G; Skinner, J. American College of Sports Medicine position stand. Med Sci Sports Exerc. 2009. 41(7):1510-30. Exercise and physical activity for older adults.

para compensarse, y en último término afirmarse individual y socialmente (Waichman, 1993).

Más enfocado y comprendido en un proceso de alcances mundiales, las actividades recreativas de descanso, desarrollo y diversión en el *tiempo desocupado o liberado de obligaciones* (Munne, 1980) se hallan en expansión, siendo uno de los sectores más demandados, con una alta tasa de crecimiento y uno de los primeros generadores de negocios en el mundo en general y en la Argentina en particular.

En coherencia con lo anterior, la formación de profesionales de la actividad física idóneos para la orientación y desarrollo de la recreación en el uso del tiempo llamado libre implica el reconocimiento de un compromiso social con las generaciones venideras. Ahora bien, hay una marcada ausencia de recursos humanos idóneos y de espacios informativos o formativos en el tema que nos ocupa. La principal razón de esta carencia estriba en el complejo perfil necesario, el cual involucra la aptitud para asumir y dar respuesta a los componentes de la problemática enunciada anteriormente, donde, por paradójico que parezca, en la resolución tradicional de los problemas de la recreación y el tiempo libre, no se dan ambos, es decir, no se resuelven los problemas en forma creativa, ni se recrean las soluciones, ni se puede obrar con total libertad<sup>15</sup>.

En tal sentido, los especialistas y las instituciones que forman profesionales para estas disciplinas no han comprendido del todo las verdaderas dimensiones que implica una tarea que está estrictamente relacionada a la creación y a la libertad, donde el principal grupo objetivo es la comunidad -beneficiaria directa- teniendo en cuenta, en un primer plano, sus necesidades, acciones y proyectos de desarrollo local. Finalmente, la recuperación y valoración, en nuestro contexto provincial, de los tiempos, accesos, espacios y actividades del tiempo libre, son fundamentales para el crecimiento individual y comunitario<sup>16</sup>.

o Actividad física y su relación con el deporte de competencia

En relación a la actividad física, el deporte y la competencia se puede decir que la humanidad cuenta con una larga trayectoria que se inició con los Juegos Olímpicos de la antigüedad en Grecia. El deporte se define como una "actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas"<sup>17</sup>. Si bien existen muchas otras definiciones y se puede profundizar el concepto de deporte, se reconoce un aspecto único en la mayoría de las definiciones: la competencia. Competir se refiere a una actividad por la cual dos o más personas

---

15Cfr. con Ahualli, op. cit

16Cfr. con Proyecto de Diplomatura en Recreación Educativa, FEEyE – UNCuyo, 2012.

17 Diccionario de la Real Academia Española.

disputan, se oponen o rivalizan por algo. En este caso la competencia es física y se adapta a un reglamento determinado. Esto pone de manifiesto la necesidad de prepararse (entrenarse) para poder disputar esa competencia ya que de lo contrario el riesgo de lesión por competir sin entrenarse es muy alto. Sin embargo el deporte se puede utilizar con otros objetivos que están relacionados a la recreación y al aspecto educativo y formativo<sup>18</sup>.

Cuando se hace énfasis en el proceso de entrenamiento como preparación para la competencia, se deben poner en juego muchas variables. Esta preparación requiere de muchos conocimientos para ser realizado en forma óptima. Dicho proceso es complejo y se puede definir como "un proceso planificado y complejo que organiza cargas de trabajo progresivamente crecientes destinadas a estimular los procesos fisiológicos de supercompensación del organismo favoreciendo el desarrollo de diferentes capacidades y cualidades físicas con el objetivo de promover y consolidar el rendimiento deportivo"<sup>19</sup>

Para estudiar este proceso se deben cubrir temas como la fisiología del ejercicio, la biomecánica, la metrología deportiva, la psicología aplicada y la pedagogía. Todos estos conocimientos permitirán al profesional el desarrollo de un correcto proceso de entrenamiento.

Finalmente, cuando se define la competencia, se puede diferenciar el deporte competitivo versus el deporte de alto rendimiento. El deporte competitivo implica cualquier situación de competencia aplicando un reglamento determinado, independientemente del nivel de los participantes. En este sentido el deporte de cualquier liga deportiva provincial organizada se define como deporte competitivo. Sin embargo el deporte de alto rendimiento es la forma más elevada de deporte competitivo donde sus participantes poseen una genética y un talento motriz superior. Estos deportistas deben ser seleccionados y este nivel está solo reservado para los deportistas más capaces. Normalmente se reconoce al deporte de alto rendimiento cuando se compite de nivel nacional o internacional (sudamericano, panamericano, mundial o juego olímpico). A su vez el deporte de alto rendimiento es normalmente apodado profesional ya que más allá de la definición de deporte, este proceso se convierte en un trabajo debido a que el sujeto recibe una compensación económica.

- Actividad física y su relación con el sistema educativo: La Educación Física

---

18 Parlebas, P. 2015. "Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz". Editorial Paidotribo.

19 Jesús Mora Vicente, "Teoría del entrenamiento y del acondicionamiento físico", 1995, ed, Colegio profesional de educación física.

El desafío de posicionarse desde esta perspectiva intenta dejar en claro la especificidad en el desarrollo de un conocimiento propio de saberes que involucran las abundantes perspectivas del fenómeno educativo, desde las tradicionales hasta socio-críticas, y los que devienen del campo de la actividad física, ya sea de perspectivas multidisciplinares de los campos tradicionales de la ciencia, donde el fenómeno es atravesado por la medicina, psicología, sociología y todas aquellas disciplinas que manifiesten interés en estudiar el fenómeno, o aquellas que a través de la redefinición de un objeto propio intentan aportar especificidad a la comprensión como por ejemplo la Praxiología Motriz<sup>20</sup> o la ciencia de la Motricidad Humana<sup>21</sup>.

Esta complejidad epistémica que atraviesa el fenómeno, impacta directamente la propuesta de la Educación Física escolar, generando múltiples discursos a la hora de construcción curricular que es en definitiva la que orienta la intervención del docente. No obstante, la mayor parte del éxito que obtengamos en este terreno dependerá de nuestra habilidad por contrarrestar la tecnificación de los currículos de educación física. Planificar y cuidadosamente confeccionar el currículum son dos tareas muy importantes que deberían tratarse profundamente. Sin embargo, esto no puede llevarse a cabo siguiendo paso a paso fórmulas o recetas ya confeccionadas. El currículum técnico de la pedagogía por objetivos podrá ser útil para dicha tarea si se utiliza de modo que no deforme nuestro contenido. Hay que resistir firmemente el deseo de imitar a las ciencias naturales y de aplicar sus procedimientos en la confección del currículum y hay que considerarlo como lo que es, una tarea de legitimación y búsqueda de estatus. Esto no significa que deberíamos dejar de utilizar estrategias que nos proporcionen estatus o legitimidad, sino que deberíamos estar siempre atentos a las deformaciones que pueda sufrir nuestra asignatura aunque los exámenes en educación física deberían tolerarse a corto plazo para este propósito. Es imperiosa la discusión pormenorizada de la confección del currículum y el papel que juega el profesor en este proceso. No puede pasar desapercibida la tensión Actividad física y Educación Física aún no resuelta en las casas de estudio en la Argentina, donde la tradición normalista es todavía la más significativa (formación docente) y

---

<sup>20</sup> Término acuñado por Pierre Parlebas referido a ciencia de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de su desarrollo. La acción motriz es el objeto fundador de una investigación científica original.

<sup>21</sup> La motricidad humana tiene un alcance que sobrepasa ampliamente los dominios de la educación física. Se la define como "ciencia de comprensión y de la explicación de las conductas motoras, visando el estudio y constantes tendencias de la motricidad humana, en orden al desenvolvimiento global del individuo y de la sociedad y teniendo como fundamento simultáneo lo físico, lo biológico y lo antropológico", Se postula aquí un objeto conceptual que abarca varias manifestaciones de la capacidad típicamente humana de moverse (Sergio, 1999).



aquellas que intentan desde la formación disciplinar específica abordar los diversos campos de intervención, requeridos por la sociedad en relación a la actividad física y el deporte.

A tal efecto es interesante citar el informe de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (España) que tipifica los “Perfiles Profesionales del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte” diferenciando claramente en: Docencia en educación física; Entrenamiento deportivo; Actividad física y salud; Gestión deportiva y Recreación deportiva

El año 2014 propone un singular desafío para la educación física en nuestro país, la implementación de un bachillerato orientado, el análisis de su puesta en marcha alcances y perspectivas, genera un espacio de debate para la disciplina que encuentra en esta propuesta, un nuevo foco de estudio para la ya compleja situación de la Educación Física dentro del sistema educativo. La más reciente de las tensiones es la re-implementación del deporte escolar como eje de desarrollo de la educación física, en todos los niveles y modalidades, lo que implica una reingeniería curricular en toda su dimensión, para no perder de vista los diversos requerimientos de la población estudiantil a la hora de sus prácticas físicas.

Los nudos problemáticos planteados requieren de un espacio para la discusión y el intento de un posicionamiento que sirva como base para el crecimiento de la disciplina y la mejora en la intervención docente.

### **Consideraciones finales**

Las distancias existentes entre los campos de formación -llámese instituciones formadoras, universidades, facultades, institutos, el campo disciplinar- los desarrollos de cada una de las ciencias, como la fisiología del ejercicio, la praxiología, la psicología del aprendizaje motor y todas aquellas construcciones de conocimiento que intentan dotar de formalidad al conocimiento de este campo; y la tercera ‘pata’, los ámbitos de desempeño profesional -la escuela, clubes gimnasios, etc.- interaccionan en una puja constante produciendo un reacomodamiento permanente de unos y otros; así, el sector que se queda inmóvil por el factor que sea, frena, tracciona, modifica los procesos en los otros campos.

La apuesta es profundizar la comprensión de las formas de desarrollo de cada uno de estos sectores para acompañar desde los otros campos los requerimientos que permitan armonizar un crecimiento sincrónico que tenga por fin brindar, en cada uno de los requerimientos que la sociedad tenga para con el fenómeno de la actividad física, los protocolos de intervención fundamentados, traducidos en formatos de

gestión o de investigación, para el sistema educativo, el rendimiento deportivo, la salud o la recreación poblacional.

Situándonos en el caso particular de Mendoza creemos necesarios:

- ✓ el desarrollo de la investigación disciplinar sistemática e institucionalizada,
- ✓ el aggiornamiento de planes de estudio con aperturas de formación a todos los ámbitos (no ceñidas exclusivamente al fenómeno educativo) y con mirada hacia Latinoamérica y el resto del mundo para relacionarse con las distintas instituciones que estudian este fenómeno,
- ✓ y el fortalecimiento de las agremiaciones profesionales para dotar de normativas que tiendan a regular el ejercicio profesional

Entendiendo que ninguna de estas acciones será posible sin comprender en profundidad la dinámica de las interacciones sociales e interés del poder que se conjugan en el deporte, la educación física, la recreación o en el entorno de la salud.

## **Bibliografía**

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Programa de Convergencia Europea. *Libro Blanco, Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.*

Ahualli G, R. (2011) *La Recreación como Práctica de la Libertad.* Laberinto Sur Ed., Mendoza,

American College of sport and medicine: Position stand. Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*: June 2016 - Volume 48 - Issue 6 - p 1197–1222.

American College of sport and medicine: Position stand. Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Cardiorespiratory, Musculoskeletal, and Neuromotor Fitness in Apparently Healthy Adults: Guidance for Prescribing Exercise. *Medicine & Science in Sports & Exercise*: July 2011 - Volume 43 - Issue 7 - pp 1334-1359.

Behm, D; Faigenbaum, A; Falk, B and Klentrou, P. *Appl. Physiol. Nutr. Metab.* Vol. 33, 2008. Canadian Society for Exercise Physiology position paper: resistance training in children and adolescents—McCambridge, T; Stricker P. *Pediatrics.* 2008. 121(4):835-40. Strength training by children and adolescents A. *Academy of Pediatrics Council on Sports Medicine and Fitness.*

Bourdieu, P. 1993, *El sentido práctico.*, Taurus. Madrid

- \_\_\_\_\_. 2003, *Ciencia de la ciencia y reflexividad*.: Anagrama. Barcelona
- \_\_\_\_\_. 2005, *Intelectuales, política y poder*. EUDEBA Buenos Aires:.
- Chodzko-Zajko, W; Proctor, D; Fiatarone, D; Singh, M; Minson, C; Nigg, C; Salem, G; Skinner, J. American College of Sports Medicine position stand. *Med Sci Sports Exerc.* 2009. 41(7)
- Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* Vol.2, 2009, *Habitus*. Plaza y Valdés, Madrid  
Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición.
- Diccionario enciclopédico abreviado*. Espasa Calpe. Segunda edición, 1933. Tomo I,
- Dictionary of the Sport and Exercise Sciences. Mark H. Anshel, Editor. Published 1991  
by Human Kinetics Books, Box 5076, Champaign, IL 61825-5076.
- Epstein, L; Paluch, R; Kalakanis, L; Goldfield, G; Cerny, F; Roemmich, J. Measured  
Activity How Much Activity Do Youth Get? A Quantitative Review of Heart-Rate.  
*Pediatrics*. 2001.
- Garber, C; Blissmer, B; Deschenes, M; Franklin, B; Lamonte, M; Lee, I; Nieman, D;  
Swain, D. *Med Sci Sports Exerc.* 2011.
- Hernandez Moreno J. 1994. *Análisis de las estructuras del juego deportivo*., INDE  
Barcelona.
- Leif, J. 1992 *Tiempo libre y tiempo para uno mismo*, , Narcea. Madrid
- Martin Criado, E., 2013, Cabilia: la problemática génesis del concepto de habitus.  
*Revista mexicana de sociología*. Año 75 N°1, México.
- Mora Vicente, J. 1995 *Teoría del entrenamiento y del acondicionamiento físico*.  
Editorial Colegio Profesional de Educación Física.
- Munne, F. 1980, *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. , Trillas. México
- National Institute of Health. Consensus Development Panel on Physical Activity and  
Cardiovascular Health. Physical activity and cardiovascular health. *JAMA* 1996;  
276:241–6.
- Parlebas P. 2001. *Juegos, Deporte y Sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*., Editorial  
Paidotribo. Barcelona
- Parlebas, P. 2015. *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Editorial  
Paidotribo.

Pate RR, Pratt M, Blair SN, et al. Physical activity and public health: a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *JAMA* 1995; 273:402–7.

Proyecto de Diplomatura en Recreación Educativa. 2012., FEEyE – UNCuyo. Mendoza

\_\_\_\_\_. 1999, *Um corte epistemológico: Da educação física à motricidade humana*: Instituto Piaget. Lisboa

\_\_\_\_\_. 2001, *Un Objeto de Estudio: la motricidad humana*, Editorial Instituto Piaget, Lisboa Portugal,.

US Department of Health and Human Services. Physical activity and health: a report of the Surgeon General. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, 1996.

Waichman, P. 1993. *Tiempo Libre y Recreación, un desafío pedagógico.*, Ediciones P.W. Buenos Aires



# EVALUACIONES DE CAMPO

## RELACIÓN ENTRE SU RESULTADO Y DEMANDAS FÍSICAS DE HOCKEY SOBRE CÉSPED

Cruz, Marcelo Alejandro<sup>1</sup>

### Resumen

El propósito de esta investigación consistió en correlacionar los componentes de la carga de carrera resultantes de partidos oficiales de hockey sobre césped disputados en el Torneo Apertura y Clausura 2016 de la Asociación Amateur Mendocina de Hockey Sobre Césped con tres pruebas sonoras de campo.

**Muestra:** Fueron medidas 30 jugadoras del Club del Personal del Banco Mendoza, pertenecientes a 5 divisiones competitivas, con una edad promedio de  $21,0 \pm 2,6$  (primera);  $19,3 \pm 2,1$  (segunda);  $17,5 \pm 0,6$  (quinta);  $15,5 \pm 0,5$  (sexta);  $13,8 \pm 0,4$  (séptima).

**Método:** Se observaron 105 partidos oficiales para registrar los desplazamientos recorridos utilizando dispositivos GPS (10 Hz). Cada jugadora fue medida en 3 pruebas de campo: YYrec-1, 20m-SRT y UNCa Test.

**Resultados:** Las correlaciones entre la distancia cubierta a alta intensidad  $>15$  km/h y los metros acumulados en las pruebas de campo fueron;  $r=0,18$  (20m-SRT),  $r=0,28$  (YYrec-1) y  $r=0,38$  (UNCa test); mientras que para la distancia cubierta a alta intensidad  $>20$  w/kg;  $r=0,34$  (20m-SRT),  $r=0,63$  (YYrec-1) y  $r=0,68$  (UNCa test).

**Conclusión:** La magnitud de las correlaciones encontradas entre los metros acumulados en las pruebas de campo y los metros recorridos a alta intensidad (absolutos y relativos) variaron entre pequeñas, moderadas y altas.

**Palabras clave:** Evaluaciones de campo, demandas físicas, GPS, hockey sobre césped.

### Introducción

El Hockey sobre césped es un deporte altamente practicado en todo el mundo tanto en hombres y mujeres de diferentes edades. Actualmente participa de los Juegos

---

<sup>1</sup> Universidad del Aconcagua - Facultad de Ciencias Médicas - [marcelo.24@live.com.ar](mailto:marcelo.24@live.com.ar)

Olímpicos, mientras que la Federación Internacional de Hockey (FIH) celebra cada 4 años su torneo mundial y coloca en disputa el Trofeo de Campeones (Champions Trophy) año a año.

Sin embargo, a pesar de la notable práctica que posee alrededor del mundo, existe limitada información acerca del perfil y la demanda física que requiere la competencia oficial del mismo y, estudios que relación esta con evaluaciones sonoras de campo. (Spencer, Lawrence, Rechichi, Bishop, Dawson, & Goodman, 2004).

En la actualidad y a nivel internacional, diversas técnicas e instrumentos se emplean y se han empleado para calcular, comprender e interpretar patrones de desplazamientos demandados durante partidos oficiales (Cummins, Orr, O'Connor, & Cameron, 2013). No obstante, tanto a nivel nacional, que son escasos los datos que reportan esta información, como a nivel provincial; no se han registrado antecedentes de estudios similares en los cuales relacionen los requerimientos físicos de la competencia con evaluaciones sonoras de campo.

Por este motivo, la presente investigación tuvo como objetivo registrar y cuantificar, mediante sistemas de posicionamiento global, componentes de la carga externa que fueron generados por la competencia deportiva del Torneo Mendocino 2016 de Hockey sobre Césped y correlacionarlos con tres evaluaciones sonoras de campo: Course Navette de 20 metros o 20 metres Shuttle Run Test (20m-SRT), Yoyo test de Recuperación Intermitente nivel 1 (YYrec-1) y UNCa Test (UNCa).

## **Referentes teóricos-conceptuales**

### **Carga física**

Se denomina carga física a aquellos estímulos de movimiento, generales, especiales o competitivos que producen modificaciones morfológicas, funcionales, bioquímicas y psíquicas en el organismo (Pareja Castro, 1986).

Flanagan define la carga como el estrés que genera un estímulo físico, al cual se somete un deportista y que ha sido calculada históricamente como el producto entre el volumen y la intensidad del ejercicio. (Flanagan & Merrick, 2002)

Diversos autores (Pareja Castro, 1986) (Casamichana & Castellano, 2013), la han clasificado de la siguiente manera:

- Carga Interna: Reacciones orgánicas producidas por un estímulo de movimiento que desequilibran la homeostasis que mantiene el cuerpo en estado de reposo.
- Carga externa: Características cualitativas y cuantitativas del estímulo de movimiento que permiten conocer, con cierto grado de certeza, la exigencia impuesta sobre el deportista.

Su control depende del conocimiento de variables aplicadas de la carga. Ejemplos de ellos resultan ser el kilaje de una masa a desplazar, la cantidad de kilómetros a recorrer, velocidad de carrera a realizar, números de lanzamientos ejecutar, etc. Fritz Zintl propone características que reúne la carga externa y los denomina como sus componentes. Tales son:

- Volumen: Componente cuantitativo de la carga
- Intensidad: Componente cualitativo de la carga
- Densidad: Componente de la carga que expresa la relación entre los diferentes estímulos físicos y su recuperación.
- Frecuencia: Componente de la carga que representa la cantidad de unidades de entrenamiento realizados en un tiempo dado.

#### Determinación de la carga externa en competencia

Los análisis de tiempo movimiento son técnicas descriptivas que posibilitan identificar componentes de la carga externa a los cuales son sometidos los jugadores permitiendo intervenir de forma específica en el ámbito del entrenamiento y evaluación del rendimiento durante las competencias (Castellano & Casamichana, 2014).

Diversas tecnologías se han aplicado para registrar y describir el volumen e intensidad de movimientos que realizan los deportistas. Desde laboriosas técnicas de registro manual han evolucionado hacia grabaciones magnetofónicas, tabletas digitales y softwares específicos, hasta llegar a sistemas más modernos como registros semiautomáticos de videos o sistemas de posicionamiento global (GPS) (Casamichana, Castellano, & Dellal, 2013). A continuación se pueden observar diversos análisis de tiempo movimiento con sus respectivas referencias y técnicas utilizadas.

Autor, año	Instrumento	Muestra	Análisis de tiempo Movimiento	
			Posiciones de Juego	Kilómetros por partido
(Bangsbo, Norregaard, & Finn, 1991)	Registro manual observado de video grabación	34 partidos - 1era División de Liga Danesa de Futbol	Defensores	10,1 km
			Mediocampistas	11,4 km
			Delanteros	10,5 km
(Di Salvo, Baron, Tschan, Calderon Montero, Bachl, & Pigozzi, 2007)	Video tracking	20 partidos Premier League Futbol 10 partidos Champions League Futbol	Velocidad de desplazamiento	Metros indep. de la posición
			0 km/h - 11 km/h	7031 mts.
			11,1 km/h - 14 km/h	1654 mts.
			14,1 km/h - 19 km/h	1759 mts.
			19,1 km/h - 23 km/h	605 mts.
>23 km/h	337 mts.			

Tabla 1. Técnicas para la determinación de la carga externa de competencia - Futbol



Autor, año	Instrumento	Muestra	Análisis de tiempo Movimiento	
			Velocidad de Desplazamiento	Segundos (Delanteros)
(Gabbet, 2010)	Sistemas de Posicionamiento Global	32 partidos - Liga Australiana de Hockey Hockey sobre césped	0 km/h - 3,6 km/h	2934 ± 339 seg.
			3,6 km/h - 10,8 km/h	1697 ± 104 seg.
			10,8 km/h - 18 km/h	530 ± 66 seg.
			18 km/h - 25,2 km/h	76 ± 34 seg.
			>25,2 km/h	6 ± 7 seg.
(Jennings, Cormack, Coutts, & Aughey, 2012)	Sistemas de Posicionamiento Global	6 partidos Australia Champions Trophy Hockey sobre césped	Velocidad de Desplazamiento	Distancia (Mediocampistas)
			0,3 km/h - 15km/h >15 km/h	7363 ± 290 mts. 2554 ± 134 mts.
(Wylde, Yong, Rashid Aziz, Mukherjee, & Chia, 2014)	Sistemas de Posicionamiento Global	6 partidos Copa Asia Sub 18 Masculino Hockey sobre césped	Velocidad de Desplazamiento	Distancia Relativa (Defensores)
			< 15 km/h	90,7 ± 3 mts/min
			>15 km/h	13,9 ± 2,2 mts/min

Tabla 2. Técnicas para la determinación de la carga externa de competencia - Hockey sobre Césped

#### Test Course Navette de 20 metros

El test Course Navette o 20m-SRT fue creado por Leger y Lambert en el año 1982 con el objetivo de estimar el consumo máximo de oxígeno ( $VO_{2max}$ ), tomando como referencia el test UMTT - University Montreal Track Test. (Leger & Lambert, 1982). El 20m-SRT es un test audible, incremental, continuo (sin pausas), máximo y de aceleración y desaceleración (Garcia & Secchi, 2014).

El desarrollo de la evaluación consiste en correr el mayor tiempo posible entre 2 líneas separadas por 20 metros a un ritmo impuesto por una señal sonora emitida por un equipo reproductor de música. La velocidad de carrera inicial es de 8,5 km/h y se incrementa 0,5 km/h cada minuto

El test finaliza cuando el sujeto se detiene porque alcanzó la fatiga o cuando por 2 veces consecutivas no llega a pisar detrás de la línea al sonido del «beep». La evaluación consta de un total de 20 etapas, y la cantidad de repeticiones de 20 metros se incrementa en forma análoga a la velocidad. Esto se debe a que, al aumentar la velocidad, los sujetos recorren más rápido los 20 metros. Por este motivo la primera etapa tiene 7 repeticiones de 20 metros y la última etapa tiene 15.

La velocidad final alcanzada al culminar la evaluación es utilizada para estimar el consumo máximo de oxígeno ( $VO_{2max}$ )

### Yo-yo Test de Recuperación Intermitente Nivel 1

El test Yo-yo de Recuperación Intermitente Nivel 1 (YYrec-1) fue creado por Jens Bangsbo en el año 1996 con el objetivo de evaluar la habilidad individual de repetir ejercicio de alta intensidad (Bangsbo, Iaia, & Krstrup, 2008). El mismo es un test audible, de carreras intermitentes, separadas por periodos de recuperación activa, incremental, máximo y de aceleración y desaceleración.

El desarrollo del mismo consiste en correr intermitentemente el mayor tiempo posible entre 2 líneas separadas por 20 metros (2x20m) con un periodo de recuperación activa luego de retornar a la línea de inicio. La velocidad de desplazamiento es progresivamente incremental, controlada por una señal sonora pregrabada y emitida por un equipo reproductor de música. Entre cada periodo de carrera los sujetos disponen de 10 segundos de recuperación activa desplazándose a baja intensidad entre dos líneas separadas por 5 metros ubicadas previas a la línea de largada. (2x5m).

La evaluación consta de 15 etapas e inicia con una velocidad de 10 km/h en la cual el sujeto realiza una única carrera ida y vuelta (1x2x20m) para luego incrementar la velocidad a 12 km/h. El protocolo repite de manera análoga la acción durante la segunda etapa (1x2x20m) y nuevamente la velocidad aumenta hasta 13 km/h donde el sujeto ahora realiza dos series de carreras (2x2x20m) para avanzar de periodo. A partir de aquí la velocidad incrementa 0,5 km/h respecto de la siguiente hasta finalizar el test. El número de repeticiones de carrera continua heterogéneo hasta la etapa 6 siendo: 3 series de 2x20m y 4 series de 2x20m en el periodo 4 y 5 respectivamente.

El test finaliza cuando el sujeto se detiene porque alcanzó la fatiga o cuando por 2 veces consecutivas no llega a pisar la línea al sonido del «beep». La distancia cubierta durante la evaluación representa el resultado final. (Krstrup, y otros, 2003).

### UNCa Test

El test de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa Test) tiene como objetivo estimar la velocidad aeróbica máxima a través de la velocidad final alcanzada (VFA) en campo. El mismo es un test audible, de carrera continua, incremental y máximo hasta la fatiga. El instrumento fue construido por el Mg. Dario Cappa en el año 2007 y validado por alumnos de la Licenciatura de Educación Física; Lic julio Antonio y Lic. Gastón García en el 2008. La misma fue enviada a revisar en el 2012 y publicada finalmente en la revista científica: International Journal of Sport Medicine and Physical Fitness en el 2014 (Cappa, García, Secchi, & Maddigan, 2014).

El desarrollo del UNCa Test consiste en correr el mayor tiempo posible sobre la circunferencia de un hexágono con un perímetro de 120 metros a un ritmo impuesto por una señal sonora emitida por un equipo reproductor de música. Cada lado del hexágono tiene una distancia de 20 metros y una angulación entre lados de 120 grados. En cada vértice del hexágono hay una zona de 2 metros en la cual el sujeto debe encontrarse al momento de ser emitido el «beep». La velocidad de carrera inicial en la primera etapa es de 8 km/h y tiene una duración de tres minutos, 10 km/h durante los minutos 4 y 5 correspondiente a la segunda etapa y a partir del inicio de la etapa tres el incremento de la velocidad es de 1 km/h por minuto.

El test se da por finalizado cuando el sujeto se detiene porque alcanzó la fatiga o cuando por dos veces consecutivas no se encuentra en la zona de dos metros de un vértice del hexágono al sonido del «beep». La evaluación consta de un total de 17 etapas. La velocidad alcanzada y registrada en la última etapa completa es el resultado del test y denominada “velocidad final alcanzada” (VFA).

### **Aspectos metodológicos**

#### Muestra

Durante la investigación se realizó un muestreo de jugadoras no probabilístico, de sujetos tipo (n=30) sobre una población de 85 jugadoras. La muestra consistió en 6 jugadoras sobre un total de 5 categorías en competencia (7ma, 6ta, 5ta, 2da, 1era), discriminando en cada división 3 sub grupos de 2 jugadoras especializadas en una posición de juego (defensoras, mediocampistas y delanteras)

#### Variables estudiadas

- Volumen a alta intensidad por velocidad: Distancias recorridas superiores a 15 km/h para sujetos mayores a 15 años, y superiores a 13 km/h para sujetos menores a 15 años.
- Volumen a alta intensidad por energía estimada: Distancias recorridas superiores a 20 w/kg.

#### Resultados alcanzados

Se analizaron 210 registros correspondientes a 7 partidos de 6 jugadoras (2 por cada posición de juego) en 5 categorías de competencia. Para el procesamiento estadístico

se utilizó el paquete informático IBM SPSS Statistics 18.0 for Windows aplicando estadística correlacional coeficiente de correlación de Pearson)

Para interpretar la magnitud de las correlaciones entre las variables analizadas fue adoptado el siguiente criterio: 0,0 - 0,1, muy pequeña; 0,1 - 0,3, pequeña; 0,3 - 0,5, moderada; 0,5 - 0,7, alta; 0,7 - 0,9 muy alta; 0,9 - 1, casi perfecta. (Hopkins, 2016) Los valores absolutos (m) fueron correlacionados con la acumulación de metros resultantes de las 3 evaluaciones, y a su vez, estos primeros, fueron ajustados al tiempo de juego que permaneció cada jugadora en cache (m/min).

El corte para los valores de alta intensidad, cuantificados al superar cierta velocidad de desplazamiento (>15 km/h), fueron tomados desde la bibliografía original desde la cual se validó el Yo-yo test de recuperación intermitente nivel 1 y posteriores (Krustrup, y otros, 2003) (Krustrup, Mohr, Ellingsgaard, & Bangsbo, 2005) (Bangsbo, Iaia, & Krustrup, 2008).

Para el grupo de jugadoras de 7ma división el corte para situar el inicio de la alta intensidad fue >13 km/h tal como lo señalan algunos autores en sus respectivos trabajos de validación (Castagna, Impellizzeri, Cecchini, Rampinini, & Barbero Alvarez, 2009) (Castagna, Manzi, Impellizzeri, Weston, & Barbero Alvarez, 2010) (Rebelo, Brito, Seabra, Oliveira, & Krustrup, 2014). Además fue incluido un numeroso parámetro para cualificar la alta intensidad de desplazamiento. El mismo fue desarrollado a partir de los trabajos de di Prampero >20 w/kg (di Prampero, Fusi, Sepulcri, Morin, Belli, & Antonutto, 2005) e integró aquellos movimientos explosivos que por sus características cinemáticas no alcanzaban velocidades superiores a 15 km/h pero constituían esfuerzos altamente intensos de gran ocurrencia en deportes de prestación intermitente como lo son las aceleraciones positivas y negativas producidas por el jugador en competencia.

A continuación se puede observar el resultado de la investigación:

	Alta Intensidad >15 km/h* (m)	Alta Intensidad >20 w/kg (m)	Alta Intensidad >15 km/h* (m/min)	Alta Intensidad >20 w/kg (m/min)
Yrec-1 (m)	0,284	0,635	0,557	0,627
20m-SRT (m)	0,187	0,338	0,564	0,212
UNCa (m)	0,387	0,680	0,520	0,534

Tabla 3. Correlaciones encontradas

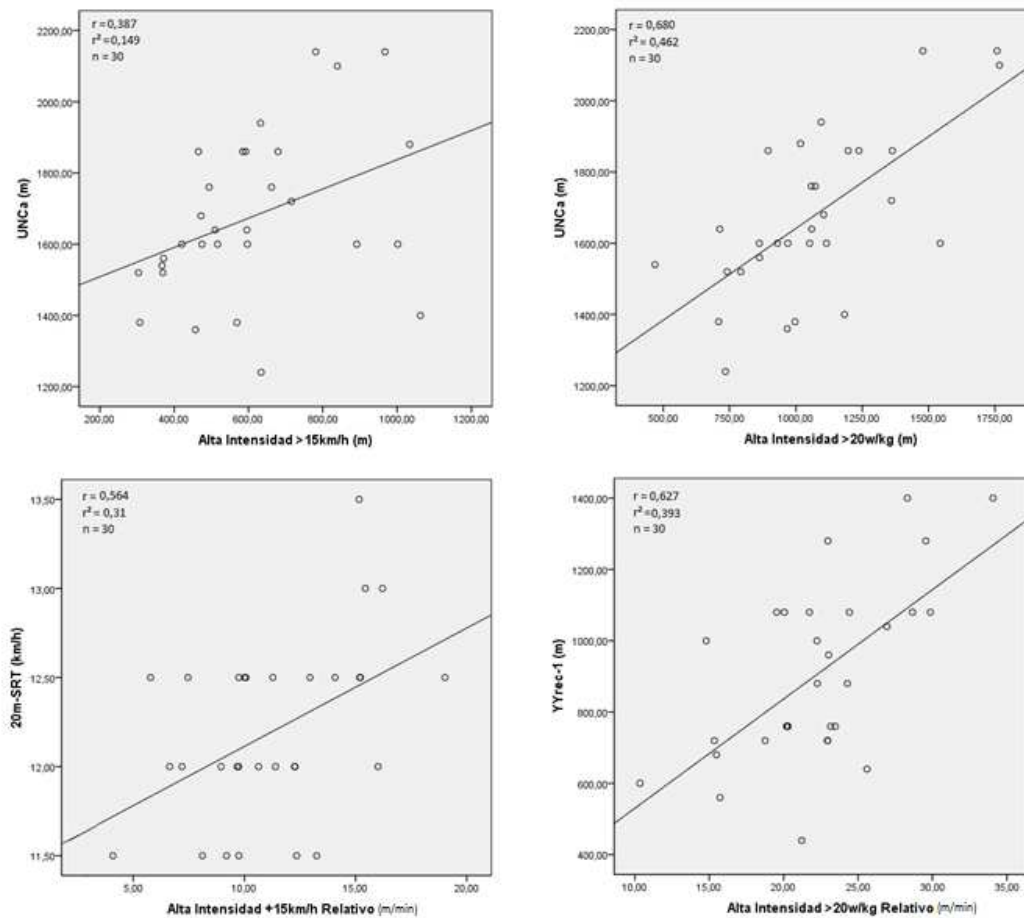


Gráfico 1 Correlaciones encontradas

## Bibliografía

- Bangsbo, J., Iaia, M. F., & Krstrup, P. (2008). The Yo-Yo Intermittent Recovery Test: A Useful Tool for Evaluation of Physical Performance in Intermittent Sports. *Sports Medicine*, 37-51.
- Bangsbo, J., Norregaard, L., & Finn, T. (1991). Activity Profile of Competition Soccer. *Canadian Journal of Sport Science*, 110-116.
- Cappa, D., García, G., Secchi, J., & Maddigan, M. (2014). The relationship between an athlete's maximal aerobic speed determined in a laboratory and their final speed reached during a field test (UNCa Test). *The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 424-431.
- Casamichana, D., & Castellano, J. (2013). Utilidad de la escala de percepción subjetiva del esfuerzo para cuantificar la carga de entrenamiento en fútbol. *Revista de Preparación Física en el Fútbol*.

- Casamichana, D., Castellano, J., & Dellal, A. (2013). Kinematic profile in friendly matches of semiprofessional soccer players. *Journal of Sport and Health Research*, 283-294.
- Castagna, C., Impellizzeri, F., Cecchini, E., Rampinini, E., & Barbero Alvarez, J. C. (2009). Effects of Intermittent-Endurance Fitness on Match Performance in Young Male Soccer Players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 1954-1959.
- Castagna, C., Manzi, V., Impellizzeri, F., Weston, M., & Barbero Alvarez, J. C. (2010). Relationship Between Endurance Field Tests and Match Performance in Young Soccer Players. *Journal of Strength & Conditioning Research*, 3227-3233.
- Castellano, J., & Casamichana, D. (2014). Deporte con dispositivos de posicionamiento global (GPS): Aplicaciones y limitaciones. *Revista de Psicología del Deporte*, 355-364.
- di Prampero, P., Fusi, S., Sepulcri, L., Morin, J., Belli, A., & Antonutto, G. (2005). Sprint running: a new energetic approach. *The Journal of Experimental Biology*, 2809-2816.
- Di Salvo, V., Baron, R., Tschan, H., Calderon Montero, F. J., Bachl, N., & Pigozzi, F. (2007). Performance Characteristics According to Playing Position in Elite Soccer. *International Journal of Sport Medicine*, 222-227.
- Flanagan, T., & Merrick, E. (2002). Quantifying the work-load of soccer players. En S. W., R. T., & M. A., *Science and Football IV* (págs. 341-349). London and New York: Routledge.
- Gabbet, T. J. (2010). GPS Analysis of Elite Women's Field Hockey Training and Competition. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 1321-1324.
- Garcia, G. C., & Secchi, J. D. (2014). Test course navette de 20 metros con etapas de un minuto. Una idea original que perdura hace 30 años. *Apunts Medicina de L'Esport*, 93-103.
- Jennings, D., Cormack, S. J., Coutts, A. J., & Aughey, R. J. (2012). GPS Analysis of an International Field Hockey Tournament. *International Journal of Sport Physiology and Performance*, 224-231.
- Krustrup, P., Mohr, M., Amstrup, T., Rysgaard, T., Johansen, J., Steenberg, A., y otros. (2003). The Yo-Yo Intermittent Recovery Test: Physiological Response, Reliability, and Validity. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 697-705.
- Krustrup, P., Mohr, M., Ellingsgaard, H., & Bangsbo, J. (2005). Physical Demands during an Elite Female Soccer Game: Importance of Training Status. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 1242-1248.

- Pareja Castro, A. (1986). Carga física y adaptación orgánica. *Educación Física y Deporte*.
- Rebelo, A., Brito, J., Seabra, A., Oliveira, J., & Krstrup, P. (2014). Physical match performance of youth football players in relation to physical capacity. *European Journal of Sport Science*, 148-156.
- Spencer, M., Lawrence, S., Rechichi, C., Bishop, D., Dawson, B., & Goodman, C. (2004). Time–motion analysis of elite field hockey, with special reference to repeated-sprint activity. *Journal of Sport Sciences*, 843-850.
- Wylde, M., Yong, L. C., Rashid Aziz, A., Mukherjee, S., & Chia, M. (2014). Application of GPS technology to create activity profiles of youth international field hockey players in competitive match-play. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*, 74-78.
- Zintl, F. (1991). *Entrenamiento de la resistencia: Fundamentos, métodos y dirección del entrenamiento*. Barcelona: Martinez Roca S.A.





# ACTIVIDAD FÍSICA Y TIEMPO LIBRE: o cómo recrearse con el ejercicio

AHUALLI GUEVARA, Ricardo Luis<sup>1</sup>

## Resumen

El presente ensayo analiza las motivaciones de algunas personas, para realizar ejercicio. La gente se esfuerza en realizarlo, pero se les complica encontrar placer en la actividad física. En el trabajo se especula sobre el disgusto de verse obligados, especialmente si se prescribe, por cuestiones de salud. Ya sea pauta sociocultural, restricción legal o de cualquier índole, las personas resisten las obligaciones, como si fuera una *dísfunción* en su vida. Especialmente si estas parten de necesidades; esto es, que si algo es necesario, *no es libre*. Si necesidad y obligación son una *dísfunción* en nuestra vida, cabría preguntarse: ¿cuándo *funcionamos* realmente? ¿Cómo hacer para que el ejercicio a disgusto, se vuelva algo placentero? ¿Existe algún método que genere suficiente autonomía en los practicantes, para que asuman esta actividad como algo propio?

Nuestro propósito es transmitir precisiones sobre la actividad física en el ocio de las personas y qué principios de *recreación* pueden ayudar a los agentes de la cultura física a facilitar en las personas un proceso que los lleve de la necesidad y la obligación a crear sus propias condiciones y lograr un placer autocreado en el ejercicio físico.

**Palabras clave:** Actividad física; Obligación y necesidad; Placer; Auto-obligación; Recreación de la Actividad Física.

## Introducción: La actividad física como obligación

Una de las cosas que menos gusta a muchas personas, es ir al gimnasio. Entiéndaselo bien, no es el asunto de trasladarse, ni de cambiarse de ropa en los vestuarios, ni siquiera que haya mucha gente -de hecho los gimnasios son espacios cada vez más atractivos, amplios, modernos y con muchas máquinas-.

---

<sup>1</sup> Instituto de Educación Física "Dr. J.E.Coll" Mendoza - Argentina - [rahualli2003@yahoo.com.ar](mailto:rahualli2003@yahoo.com.ar)

Particularmente, lo que les molesta es *el esfuerzo*. Y pueden ser personas esforzadas en otras cosas, pero encuentran dificultad para hallar placer en la actividad física. Se les puede presentar buenos argumentos, convencerlos de las bondades del ejercicio, hablarles de la educación física, pero la situación continúa y siguen sintiendo y pensando igual. Lo que probablemente suceda es que les disgusta porque se ven *obligados* a hacerlo, especialmente si lo prescribe su médico.

Es más difícil aún, cuando vemos o compartimos espacios con gente que se *deleita* con el ejercicio, mientras uno no lo puede disfrutar. Ahora bien, partamos de la premisa de que la actividad física es muy útil, es sana, recreativa, pero muchas veces preferimos que el ejercicio nos tome desprevenidos haciendo algo, como trotando para llegar pronto a algún lado, o subiendo escaleras, o trabajando con las manos, o teniendo sexo; todas actividades físicas que pueden ser necesarias, pero que no nos resultan necesariamente obligatorias o nos mortifican.

Tal vez, donde más se vea este fastidio, sea en la clase de educación física. Particularmente, en el nivel medio, vemos cómo los alumnos rehúyen la actividad física, o la practican haciendo gala de un desgano equivalente al tedio.

Encontramos aquel disgusto también entre aquellos que han elegido un deporte; algunos van a entrenar (hetero-condicionados) sólo para no quedar fuera de los partidos. Así también entre los que aprenden un deporte; lo vemos en un iniciante que intenta y prueba repetidas veces mejorar sus movimientos para jugar mejor al tenis, en una práctica que ya dejó, hace rato, de ser 'divertida', un ejercicio que ahora es 'trabajar el saque'. Ni qué hablar de lo que sucede entre los profesionales del deporte...

Ahora bien, ¿cómo hacer para que el ejercicio a disgusto, se vuelva algo placentero? ¿Existe algún método, un modo, que genere suficiente autonomía en los practicantes, para que asuman esta actividad como algo apropiable y apropiado?

El propósito de este trabajo es transmitir precisiones sobre la actividad física en el ocio de las personas y qué principios de *recreación* pueden ayudar a los agentes de la cultura física a facilitar en las personas un proceso que los lleve de la necesidad y la obligación a crear sus propias condiciones y lograr un placer autocreado en el ejercicio físico.

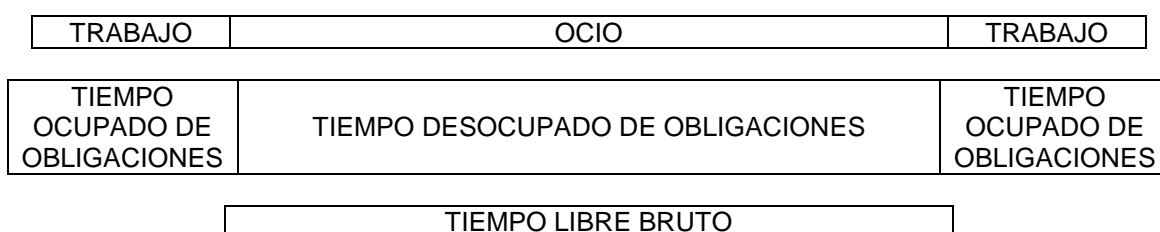
## **Referentes teóricos-conceptuales**

### **Obligación y Necesidad**

Habiendo verificado estas situaciones de disgusto, fastidio o tedio, podemos decir que hay un punto en el que todos estaremos de acuerdo: a nadie le gusta que lo obliguen a hacer algo.

Ya sea pauta cultural, exigencia social, restricción legal o prescripción de cualquier índole, todos los seres humanos sociales renegamos ante una obligación, ya sea impuesta o sentida, como si fuera una disfunción en nuestra vida. La obligación, como condicionamiento externo, es el enemigo, atenta contra de nuestra *Libertad*. Más aún si la obligación parte de una necesidad; esto es, que si algo se hace por necesidad -si algo es necesario- *no es un acto libre*.

Para ponerlo en perspectiva supongamos una persona promedio, que se ve obligada a una actividad física, digamos, por trabajo, un tiempo socio-económico ocupado de obligaciones. Supongamos que su tarea es trabajar con una pala, levantando escombros, durante una parte del día. Llegado determinado punto, sus obligaciones se completan, su horario de trabajo acaba y ahí es donde decimos que entra en un ocio personal o compartido con otros en su condición.



Podríamos decir aquí que está en disposición de un tiempo libre. Sin embargo, el individuo de nuestro ejemplo no siempre dispondrá de libertad en ese espacio de tiempo; él ha llegado de una labor, de una actividad física obligatoria y, *necesariamente*, deberá descansar, deberá cumplir con un mandato psico-biológico que consumirá ese tiempo llamado libre. Es posible también que se vea obligado, -antes de volver a su trabajo- a descansar previamente para la siguiente actividad física que se le exigirá.

Vemos, entonces, que el hombre de nuestro ejemplo se ve condicionado, externa e internamente, por lo que su tiempo desocupado de obligaciones puede ser considerado ocio, pero no un tiempo libre; digamos, entonces, llamarlo un *Tiempo Libre Bruto*.

Pero, podemos pensar también, ¿y si el condicionamiento fuera propio? ¿Y si él pusiera las condiciones? Nuestro trabajador podría estar todo el día trabajando -obligado- con la pala, llegar a casa, descansar, e irse en su ocio, al fondo del jardín, a remover la tierra -con la pala- por puro gusto. ¿No es, en verdad, un ejercicio de libertad?

Si uno pone las condiciones, si se aplica una propia obligación, *sí lo es*. La obligación no es, forzosamente, contraria a la libertad, pero sí la *necesidad*.

De ahí que se pueda decir, que la persona más necesitada -o la más pobre- sea la menos libre de todas...<sup>2</sup>

TRABAJO	OCIO	TRABAJO
---------	------	---------

TIEMPO OCUPADO DE OBLIGACIONES	TIEMPO DESOCUPADO DE OBLIGACIONES	TIEMPO OCUPADO DE OBLIGACIONES
--------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------

TIEMPO LIBRE BRUTO
--------------------

FUNCIÓN DISFUNCIONAL	CONTRA FUNCIÓN FUNCIONAL	FUNCIÓN FUNCIONAL	ANTE FUNCIÓN FUNCIONAL	FUNCIÓN DISFUNCIONAL
-------------------------	--------------------------------	----------------------	------------------------------	-------------------------

Si necesidad y obligación son una disfunción en nuestra vida, cabría preguntarse: ¿cuándo funcionamos realmente? La respuesta más plausible, que cualquier filosofía o sentido común daría es: que somos funcionales, cuando encontramos nuestra finalidad: el *Telos*, que no es otra cosa que el sino del hombre, de tal modo que la Teleología se constituye en una ética dirigida hacia un fin, pero, ¿qué fin?

Pensándolo bien -y haciendo abuso del eufemismo- la finalidad del ser humano, lo que todos buscamos, es ser felices. El fin del hombre es la Felicidad. ¿Y cómo se manifiesta la felicidad? En una situación de placer<sup>3</sup>. El indicador más patente de ese estado de felicidad, es el placer.

### Placer

En la actualidad, incluso teóricos críticos, como es el caso de J. Habermas, parten de la premisa de que la especie humana se orienta básicamente hacia el placer; y lo que nos proporciona placer es la creación de las condiciones que permiten que la especie prolongue su supervivencia, lo que implica la visión de la persona como ser sensual -próximo quizá al “ello” freudiano-. Para Habermas, sin embargo, la creación de esas

<sup>2</sup> Las implicancias de tal afirmación son un asunto tan complejo que lo dejamos de lado para no consumir todo el espacio disponible.

<sup>3</sup> A eso también se le llama Eudemonismo (del término griego *Eudemonia*: Felicidad) y es cercano o primo del hedonismo, porque la eudemonia, o felicidad, es el placer del ‘estar bien’, que no debe confundirse con el ‘bienestar’. Ahí la ética se transforma en medio para un fin (Ética de las Consecuencias o Teleología). Así la veían Platón, Aristóteles y Epicuro.

condiciones se enraíza y fundamenta en la racionalidad, y supone que las formas más elevadas y puras de placer han de experimentarse en ésta.<sup>4</sup>

El placer es un motor humano y poderoso destinado a la satisfacción, lo afirman filósofos de todas las épocas. Otros -no ya desde la filosofía- lo han justificado también. Está el placer como satisfacción de una necesidad. Freud acuña su “Principio de Placer” explicando que el hombre, en el funcionamiento de su psiquismo, propende a asegurarse el placer, evitando el displacer o dolor. En tal sentido, podríamos decir que el placer es señal de que uno se ha liberado ¿de qué?: de las necesidades. Y esto es algo interesante, si se tiene en cuenta que lo que se opone a la libertad no es la obligación sino las necesidades, toda vez que ellas provienen de condicionamientos externos o internos<sup>5</sup>.

Necesidad y placer, entonces, son opuestos complementarios, por lo tanto, Placer y Libertad tienen mucho que ver. Hasta podríamos decir que el placer sería un indicador del inicio de la libertad.

### Obligación y Auto-obligación

Hemos dicho que un auténtico ejercicio de libertad implicaría que uno ponga las condiciones, que se aplique a una propia obligación; esto es, que *autocondicione*. ¿Cómo podemos entender eso?

Consideremos otro caso, otro trabajador: un profesor de educación física, que se gana la vida en un natatorio, donde atiende todo tipo de personas, en el agua. Al terminar el día, -arrugado y con cloro en todo el cuerpo- espera a que se aquiete la superficie de la piscina, y se lanza a nadar veinte piletas, para él. ¿Cómo logra hacer eso, después de trabajar todo el día, -en el agua- para otros? Es simple, después de las obligaciones laborales (hetero-condicionamientos) él pone sus condiciones (auto-condicionamientos) y, a pesar de la jornada de trabajo agobiante, lo hace, porque nadar le produce un estado de libertad. Es aquí, entonces, donde podemos hablar de libertad en el tiempo, de un *Tiempo Libre Neto*.

TRABAJO	OCIO	TRABAJO
---------	------	---------

TIEMPO OCUPADO DE OBLIGACIONES	TIEMPO DESOCUPADO DE OBLIGACIONES	TIEMPO OCUPADO DE OBLIGACIONES
--------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------

<sup>4</sup> Cfr. con GRUNDY

<sup>5</sup> La satisfacción de una necesidad deviene en placer y, si la necesidad es auténtica, el placer es auténtico. ¿No es una frase célebre de Schopenhauer: “No hay genuino placer sin necesidad verdadera”?

TIEMPO LIBRE BRUTO

FUNCIÓN DISFUNCIONAL	CONTRA FUNCIÓN FUNCIONAL	FUNCIÓN FUNCIONAL	ANTE FUNCIÓN FUNCIONAL	FUNCIÓN DISFUNCIONAL
-------------------------	--------------------------------	----------------------	------------------------------	-------------------------

TIEMPO LIBRE NETO

HETEROCONDICIONAMIENTO	AUTO CONDICIONAMIENTO	HETEROCONDICIONAMIENTO
------------------------	--------------------------	------------------------

Lo que él hace es lograr las condiciones personales para obligarse él. Y es cuando él se obliga, que se siente a gusto: siente *placer*. Ha encontrado una autodisciplina, una *autonomía*, que no es una palabra cualquiera (del griego “autos” -por sí mismo- y “nomos” -regla-) y que puede interpretarse como “que se rige por sus propias reglas”. Nuestro profesor ha encontrado una manera de vivir por sus propias normas.

### Aspectos metodológicos

#### Recreación de la Actividad Física

Es posible que los ejemplos mencionados no presenten apropiadamente estas ideas o no anticipen una solución para aquel que se ve obligado a realizar actividad física, ya se trate de trotar, nadar o andar en bicicleta, ya sea una actividad individual o en grupo; y que se manifieste en una clase escolar de educación física, en un gimnasio, un playón deportivo o al aire libre. En todos los casos, el logro personal o grupal de una autonomía para las prácticas de actividad física requeriría de la aplicación de Principios de la Recreación.

Desde un enfoque metodológico, éstos se enuncian como Genéricos y Procedimentales. Los Principios Genéricos de la Recreación son enunciados conceptuales, ideas fundamentales que sirven de base a un orden de conocimientos o sobre el que se apoyan las especulaciones disciplinares de la Recreación<sup>6</sup>. Son los Principios Procedimentales, en cambio, los que interesan para nuestros propósitos y

---

<sup>6</sup> En consecuencia, obran como normas o ideas esenciales que, a futuro, podrían constituirse en primeras nociones para hacer de la Recreación una ciencia o arte. Estos son: La Recreación implica la Asunción Apropiada (darse para ocupar) del Tiempo; La Recreación constituye un Ejercicio de Libertad Responsable y de Libertad Creadora; La Recreación consiste en Prácticas de Descanso, Diversión (placer) y Creación con el Propósito del Desarrollo; La Recreación es un Proceso desde la Afirmación al Desarrollo y de lo Individual a lo Social; La Recreación reside en la Idea De y Para la Libertad

que constituyen enunciados de orden metódico<sup>7</sup>, organizadores, cuyo objeto es generar proposiciones y pautas -no reglas, no leyes- destinadas a las aplicaciones concretas que, reunidas coherentemente, puedan interpretarse como *Metódica de la Recreación*. Estos principios son: Principio procedimental de la Libertad Contingente, Principio procedimental de la Libre Reapropiación, Principio procedimental de la Libertad Creativa, Principio procedimental de la Libertad Responsable, Principio procedimental de la Libre Práctica de Procesos.

Una actividad física orientada por estos principios transitaría por un proceso de articulación secuenciada de estos Principios. Esta secuencia da inicio en lo *conocido*, aquello que todos sabemos, esto es, que nos ponemos en manos de un profesor o un entrenador para que *nos haga hacer* la actividad, y en esto hay una suerte de libertad contingente, ya que no decidimos. Si la práctica de proceso continúa, la secuencia se desenvuelve en la medida en que el participante se re-apropia, de los instrumentos y técnicas de la actividad física. Va *aprehendiendo* estas herramientas y, mientras aprende los códigos necesarios, hace posesión activa, toma decisiones y se adueña del ejercicio físico.

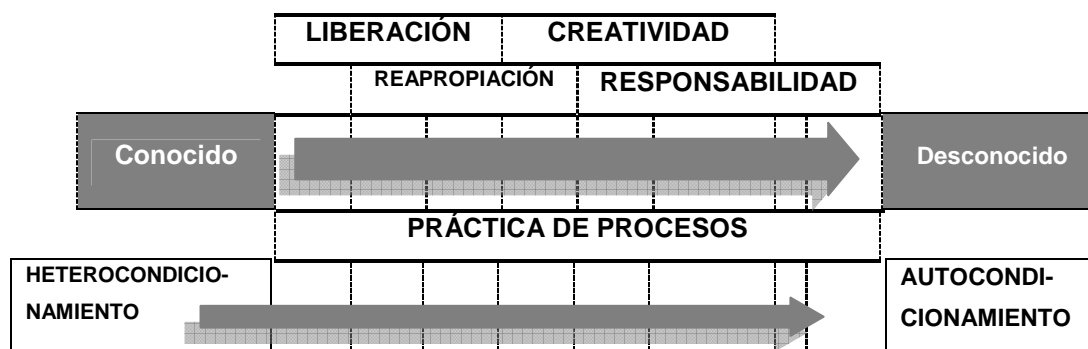
En la medida en que su profesor o un entrenador -ahora, el recreador- va generando protagonismo, acuerda con el participante innovaciones en su actividad física. Quizá se manifieste en una nueva técnica o en la variación de las intensidades del ejercicio. Quizá buscando nuevas maneras de estar bien, pero siempre resolviendo los problemas que plantea la actividad física. La *creatividad*, como creación de algo nuevo -o de algo que era nada- y la *creatividad*, como productividad de lo existente -o ya creado- en el primer caso, fue ejercicio de libertad, y, en ambos casos, liberación de lo obsoleto.

El *Principio de Libertad Responsable* sólo puede ser experimentado con la oportunidad de hacerse cargo de elecciones y acciones libres, en un tiempo liberado, y, particularmente, de los resultados y efectos de esas elecciones. Aquí es donde la persona está en *autonomía* y en posición de evaluar los resultados. Finalmente, este camino, y ejercicio de libertad transitado por el participante no es otra cosa que el *Principio de Práctica de Procesos*, en toda su expresión. Progreso secuenciado de un desarrollo, donde los hetero condicionamientos fueron cada vez menores, porque el participante o el grupo fueron ganando auto condicionamiento.

En el siguiente cuadro se grafica la mencionada articulación secuenciada de nuestros principios procedimentales de recreación.

---

7 Que se entiende como conjunto ordenado de lineamientos sobre el empleo de ciertos métodos y que regulan su uso



### Resultados esperados

Vista la Educación Física desde este enfoque recreativo, podrían ser prácticas donde el sujeto de esta Educación experimente una corporeidad, que recupere el cuerpo en el sentido del re-hacerse corporalmente -en términos de descubrimiento y desenvolvimiento físico- de placer por el movimiento, un ínter juego entre prácticas motrices y ejercicio de la plenitud. Una Educación Física que valore la apropiación de nuevas habilidades que armonicen cuerpo y mente -donde lo lúdico esté presente- tanto en el practicante como en el enseñante.

En cuanto al Deporte, imaginemos una práctica deportiva que pueda dejar de lado los estereotipos motores, el drill, que sólo premia el esfuerzo y el virtuosismo, pensemos un proceso de acción participativa y dinámica que facilita entender la vida como una vivencia de disfrute, creación y libertad, en el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano para su realización y mejoramiento de la calidad de vida individual y social, mediante la práctica de actividades físicas, intelectuales o de esparcimiento<sup>8</sup>.

Un deporte así entendido supondría un nuevo y mejorado modelo que lo definiría con un fuerte sentido social, no sólo en el desarrollo de la personalidad de los participantes, sino en su trascendencia en el ámbito comunitario, donde se propiciarían dinámicas de superación e interdependencia de tales ámbitos, respetando su dimensión humana esencial: lo lúdico, la actitud y la libre elección de quién o quienes

<sup>8</sup> Esta última expresión no es un ensayo filosófico ni parte de una teoría abstracta, se trata de una aproximación a cómo la Ley del Deporte argentino, en su artículo 5º, entiende la recreación.



se recrean. “*El deporte es adonde hay que llegar, no de dónde hay que partir*” (Diem, 1966)

Finalmente, bien mirada, la actividad física a disgusto en el gimnasio -como en cualquier otro lado y como la de cualquier persona- podría cambiar. Con el tiempo, podríamos encontrar placer en la percepción de un músculo bien trabajado y en la justa medida; en un corazón funcionando sin agitación; también en ese estado de plenitud que se experimenta cuando regresamos a casa sintiendo ‘tono’ muscular; o cuando sabemos que hemos hecho el mejor esfuerzo y, en algún lado adentro, se oye una voz que dice: *bien hecho*. Con la ayuda adecuada, podríamos lograr cierta conciliación corporal, con nosotros mismos y frente al espejo, a pesar de los estereotipos impuestos. Y, con paciencia, podríamos pasar de sentir una obligación “útil”, para que se convierta en una auto-obligación placentera.

El empeño estaría en construir una apropiada y apropiable disciplina. Es cuestión de proponérselo.

## **Bibliografía**

- AHUALLI, Ricardo L. (2013) ¿Hacer lo que gusta o lo que es útil? O cómo encontrar placer en la Actividad Física. *Diario El Sol, Suplemento Córporo sano*. Setiembre, Mendoza, 1p.
- AHUALLI, Ricardo L. (2011) *La Recreación como Práctica de la Libertad, Los qué los cómo y los por qué de las prácticas de tiempo libre*. Laberinto Sur, Mendoza.
- AHUALLI, R. L. y ZIPEROVICH, P. (2007) La Recreación en América Latina: retos, perspectivas y proposiciones, en *Deporte y revolución en América Latina. Propuestas para una nueva lógica*. Ediciones del Vicerrectorado académico, Universidad del Zulia, Mérida, Venezuela.
- CAGIGAL, J. M. (1971) Ocio y Deporte en nuestro tiempo. *Cátedras universitarias de tema deportivo cultural*, nº 2, 5p.
- DIEM, C. (1966) *Historia de los Deportes, V1 y 2*. Luis de Caralt, Barcelona.
- GRUNDY, S. (1987) *Producto o Praxis del Currículum*. Activi Morata.
- MASCARENHAS, F. (2003) *Lazer como Pratica da Libertade*. VFG, Goiania.
- MIRANDA V. J. y CAMERINO FOGUET, O. (1996) *La Recreación y la Animación Deportiva, sonrisa y esencia de nuestro tiempo*. Amaru, Salamanca.
- MUNNÉ, F. (1990) *Psicosociología del tiempo libre*. Trillas, México.

WAICHMAN, P. (1993) *Tiempo Libre y Recreación, un desafío pedagógico*. Ediciones PW, Buenos Aires.

## **Eje 4**

### ***Educación Física para grupos especiales***

En este eje se incluyen trabajos dedicados a la intervención del profesional de la Educación Física con adultos mayores, personas con discapacidad, inmigrantes, comunidades aborígenes, entre otros.

#### **Ponencias**

Aguilar Mansilla, Fernando

*El cuerpo en los sectores vulnerables. Desnaturalizando sensibilidades en los cuerpos de los jóvenes judicializados de la Granja Siquem*

Cesaro, Román

*Capacitaciones nacionales CAJ sobre juegos de pueblos originarios y deportes alternativos. Algunas reflexiones teóricas a partir de la experiencia de los talleres*

Oviedo, Sandro e integrantes participantes: Rodríguez, Guadalupe; Romanello, Romina; Silva, Araceli

*Transposición didáctica de los estudiantes de la licenciatura de educación física en espacios educativos que trabajan con adultos mayores*

Rivero, Ivana

*Prácticas de movimiento corporal en niños pequeños: Estudio en jardines maternas públicos de la Ciudad de Córdoba*

González, Virginia Pilar

*Actividad física y adultos mayores. Práctica sistemática de actividad física y estado de ánimo asociado a síntomas depresivos*



# EL CUERPO EN LOS SECTORES VULNERABLES

## Desnaturalizando sensibilidades en los cuerpos de los jóvenes judicializados de la Granja Siquem

Aguilar Mansilla, Fernando<sup>1</sup>

### Resumen

El presente escrito es un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales (UNRC)<sup>2</sup> que aborda la temática del *cuerpo en los sectores vulnerables*. El estudio del mismo surge de la experiencia de la práctica docente en el nivel medio en poblaciones de vulnerabilidad social, a partir de la problematización de dichas categorías –cuerpo y sectores vulnerables- comienza un proceso de investigación en el marco de dicho posgrado.

El abordaje del mismo se hace a la luz de la sociología contemporánea, principalmente de los aportes de Bourdieu y Foucault, y en América Latina con la referente Silvia Citro especialista en las áreas de Antropología del cuerpo y estudios de la performance, y la red latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad.

**Palabras Claves:** cuerpo, sectores vulnerables, jóvenes judicializados

### Introducción

La propuesta de estudiar este tema surge a partir de la experiencia de mis prácticas docente de Educación Física en la Asociación Civil Granja Siquem<sup>3</sup>, organización que atiende a jóvenes en situación de vulnerabilidad social, a raíz de abandono familiar, situación de pobreza y de calle, delitos, entre otros, y que llegan a la granja por decisión de sus familiares o tutores, o por medio del poder judicial. En ella funciona, una cooperativa de trabajo “La soberana<sup>4</sup>” y un “Centro integral de Trabajo, Educación y Recreación” (CITER) de nivel primario y secundario “Ramón Artemio Staffolani”.

---

<sup>1</sup> UNRC. FCH. Departamento de EF - [faguilar\\_2004@hotmail.com](mailto:faguilar_2004@hotmail.com)

<sup>2</sup> Director: Dr. Fernando Jaime Gonzalez y Co-director: Dr. Manuel Barcelona

<sup>3</sup> Se encuentra en ruta Nac. 8 Km 594, zona rural de Las Higueras, Departamento Río Cuarto

<sup>4</sup> Se encarga de la venta de animales como pollos, cerdos, conejos, entre otros, y la de quesos.

A partir del año 2005 comienzo a trabajar en dicho lugar, con horas asignadas a la enseñanza de la Educación Física, nivel de especialización, y a pensar una práctica pedagógica corporal desde un paradigma crítico. Este posicionamiento me llevo a resignificar los contenidos escolares, procedimientos de enseñanza y los marcos teóricos en los que se fundamenta la Educación Física escolar.

La experiencia con los jóvenes me demandaba que una buena clase de Educación Física, según ellos, era aquella en la que le quedaba “doliendo el cuerpo” a partir de la exigencia en el desarrollo de las capacidades físicas, principalmente a partir de los ejercicios de resistencia, fuerza y velocidad.

A pesar de que mi interés buscaba ampliar su cultura corporal, a partir de la vivencia de otras expresiones como las artes circenses, juegos nativos y populares, deportes alternativos, que implicaba otro tipo de relación con su propio cuerpo, seguían identificándolas cómo prácticas secundarias.

A partir del año 2010, busco abordar algunas problemáticas que venían suscitando en el ámbito escolar, y que a partir de mi observación tenía que ver con estados de nerviosismo, ansiedad y violencia entre los jóvenes. Frente a esta situación propongo clases de relajación como una manera de canalizar esas tensiones y estados de ánimo, pero me generaba algunas dudas la aceptación, por parte de los jóvenes de dicha práctica corporal, ya que tenía como referencia que una buena clase era aquella en la que le quedaba doliendo el cuerpo.

De esta manera le dediqué varias clases a los ejercicios de estiramiento muscular acompañados de ejercicios de respiración, recibiendo una aceptación con el paso del tiempo de dicha práctica. Luego le incorporé algunos momentos en las clases como acostarse para relajarse, mientras trabajábamos la respiración conciente y la metacognición corporal, acompañados de sonidos que ayudaban al proceso de relajación.

Es así que llegaron a solicitarme que un día a la semana hagamos clases de relajación, manifestándome varios de ellos que esperaban ese día asignado para relajarse.

En lo personal comencé a percibir, que en este grupo de jóvenes de la Granja Siquem, se abre una manera particular de sentir el cuerpo, no ya desde el dolor por haber corrido, realizado flexiones o el cansancio mismo de las actividades, sino que comenzaba a evidenciarse la necesidad de un cuerpo más sensible.

Esto me llevo a indagar sobre el cuerpo en los sectores vulnerables y los sentidos que construyen éstos sujetos acerca de la categoría “cuerpo”.

## **Planteo del problema**

Para problematizar el cuerpo en los sectores vulnerables es necesario entenderlo en el marco de un proceso de construcción socio-histórica-cultural, desde ahí lo contextual se encarna en los cuerpos de los sujetos, y a su vez ésta configuración delinea, de manera diferente, en las clases sociales.

Pero aquí se propone utilizar el concepto de vulnerabilidad, por sobre el de clases sociales, ya que permite entender a esta situación como un proceso multidimensional y multicausal, donde la vulnerabilidad se relaciona con nociones de fragilidad, indefensión ante cambios originados en el entorno, sean estos, los ciudadanos, comunidades, el medio ambiente o los estados nacionales.

Esta situación de inestabilidad y desprotección, como momento histórico y cultural de la humanidad, es entendida como parte de los procesos sociales que viven los pueblos a partir de un sostenimiento político-económico a nivel mundial, denominado globalización, y en la que Borón (2013) lo caracteriza como parte de un proceso de transición del imperialismo clásico hacia otro de nuevo tipo, basado en las actuales condiciones bajo las cuales se desenvuelve el modo de producción capitalista.

Este sistema capitalista fue consolidando sus bases, construyendo la creencia de un mundo de abundancia convenientemente distribuida, de ilustración, razonamiento y oportunidad humana siempre crecientes, un modo de consumo, también creciente a las diferentes esferas sociales y culturales.

Por ello, en el cuerpo se encuentran atravesadas las lógicas culturales y en estas lógicas atraviesan los bienes de consumo, como bienes materiales y simbólicos disponibles socialmente para crear procesos de identidad en los sujetos, o como dice Artiñano (2015) "Lo cultural contiene a las codificaciones o representaciones compartidas colectivamente, las cuales establecen a nivel simbólico, las diferencias construidas de acuerdo a las características corporales" (:77)

Pero estos procesos culturales marcan diferencias de acuerdo al sector social de pertenencia, generando procesos de vulnerabilidad en aquellos sectores donde el Estado mantiene un mayor desamparo, como es en el caso de los jóvenes judicializados que se encuentran en los institutos de menores u organizaciones civiles.

Por esto es de mi interés preguntarme:

¿Cuáles son los sentidos que emergen en los cuerpos de los jóvenes vulnerables judicializados, en comparación con los que se encuentran no judicializados de la Granja Siquem? y,

como anticipaciones de sentidos plantearme:

- Los sentidos del cuerpo que emergen en jóvenes vulnerables judicializados interpela concepciones hegemónicas acerca del cuerpo.

### **Objetivos generales**

- Desentrañar los sentidos que le atribuyen a su cuerpo los jóvenes, judicializados y no judicializados de la Granja Siquem, provenientes de los sectores vulnerables.
- Vislumbrar los desarrollos teórico-conceptuales abordados desde la sociología y la antropología, vinculados a la categoría cuerpos y jóvenes sectores vulnerables.

### **Objetivos específicos**

- Comprender los sentidos que construyen los jóvenes de la Granja Siquem con respeto a su cuerpo.
- Establecer las similitudes y diferencias en relación a los sentidos del cuerpo en los jóvenes judicializados y no judicializados de la Granja Siquem.
- Categorizar las concepciones de cuerpo que asignan los jóvenes judicializados y no judicializados de la Granja Siquem.
- Analizar las teorías sociológicas contemporánea y de la antropología socio-cultural vinculada al cuerpo y sectores vulnerables.
- Vincular las teorías analizadas con las categorías surgidas, en el proceso de estudio, para establecer los posibles aportes al campo de las Ciencias Sociales.

### **Marco teórico. El cuerpo**

La categoría cuerpo, más allá de su materialidad, es un concepto que representa una manera de sentir, ver y actuar, y que es analizado y estudiado por diferentes ciencias. En este trabajo lo abordo desde las teorías sociológicas contemporáneas y la antropología socio-cultural para identificar, según Le Breton (1992) “las lógicas culturales y sociales que atraviesan el cuerpo, es decir, la parte de la dimensión simbólica, por ejemplo, en las percepciones sensoriales, la expresión de las emociones, etc. que al elucidar las modalidades sociales y culturales de las relaciones



que entabla con su cuerpo, el mismo hombre se descubre en el espesor de su relación con el mundo” (:99)

Quienes contribuyen a identificar las lógicas culturales y sociales en el marco de la sociología contemporánea en el estudio del cuerpo, son los trabajos de J. Baudrillard, M. Foucault, N. Elias, P. Bourdieu, E. Goffman, M. Douglas, R. Birdwhistell, B. Turner, E. Hall, porque incorporan en su análisis socio-antropológico los usos físicos, con las puestas en escena y con el valor de signo de un cuerpo que merece cada vez más la atención apasionada del campo social; buscando superar las dicotomías entre los determinismos objetivista-subjetivismo.

Además estos usos físicos inscriben en el cuerpo la historia social, lo que me permite adentrarme como guía del trabajo en el concepto de habitus estudiado por Bourdieu (1972) en la que determina que son estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes de disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia.

En tanto que Foucault (1983), otro de los autores de referencia para mi estudio, aporta las formas en que los discursos sociales construyen y legitiman determinadas representaciones del cuerpo instaurando sutiles formas de disciplinamiento a través de prácticas institucionales y de la formación de saberes específicos. El cuerpo, para este autor, pasó a ser sitio de inscripción y disputa de una microfísica del poder históricamente situada y ya no un mero símbolo de la estructura social general.

Para entender al cuerpo históricamente situado, en donde se disputan relaciones de poder, considero importante atender los aportes de las perspectivas latinoamericanas, principalmente a través de la red de antropología de y desde los cuerpos impulsado por el equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance de la Universidad de Buenos Aires, el Área de Antropología del Cuerpo de la Universidad Nacional de Rosario y el Grupo de Estudio sobre Cuerpo de la Universidad Nacional de La Plata, como también los estudios publicados en la RELACES (revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad).

Estos espacios de divulgación científica aportan el enfoque analítico de los procesos de estructuración social a partir de los mecanismos de mercantilización, producción, reproducción y gestión de los cuerpos y las emociones en las poblaciones latinoamericanas, como son los trabajos de la Dra. Silvia Citro especialista en las áreas de Antropología del cuerpo y estudios de la performance (perspectivas interculturales sobre danza, música y ritual), en enfoques teóricos-metodológicos sobre las corporalidades y en historia de las representaciones del cuerpo. En lo que

hace referencia a la revista RELACES como son los trabajos de Javier Schargorodsky “El cuerpo entre la educación, la política y las ciencias sociales”

### **Metodología de la investigación**

Como parte del diseño cualitativo, se abordará un método etnográfico ya que el investigador, observador participante, comparte con los investigados su contexto, experiencia y vida cotidiana, para conocer los sentidos que le atribuyen a sus cuerpos los jóvenes estudiados. (Kawulich, 2005).

El trabajo etnográfico como método “es el conjunto de actividades que se suele designar como trabajo de campo y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción” (Guber, 2001:16)

Algunos estudios en Educación Física, como los de Cachorro y otros (2009), dicen que “Las etnografías se recuperan porque el cuerpo es una composición artesanal de la figura física, para ser presentada ante la mirada de los otros y ante las instituciones” (:12)

En este sentido, se busca desarrollar un proceso metodológico dialéctico de confrontación entre el material teórico-conceptual y el empírico, que posibilite la construcción de los sentidos que le atribuyen los jóvenes judicializados a su cuerpo, como categoría del dato científico, en relación con el argumento central del trabajo y su validación.

Las categorías que se construyen surgen del proceso metodológico que incluye en forma recurrente en un movimiento espiralado teoría- empiria, sobre el análisis de los antecedentes, con los supuestos teóricos y objetivos de la investigación, desde un abordaje metodológico que excede la mera aplicación de los datos recabados.

### **Población**

Esta población donde voy a desarrollar mi trabajo etnográfico se llama Granja Siquem, que es una Asociación Civil que se encuentra en la zona rural de las Higueras, en el Departamento de Río Cuarto, en el km 593 de la ruta Nacional N° 8.

Ésta organización trabaja por la generación de oportunidades para niños y jóvenes excluidos del sistema educativo, del mercado de trabajo y de espacios de recreación y participación social.

Desde hace más de 20 años, ha ofrecido a más de 2.000 niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad la integración bajo la modalidad de hogar permanente u hogar de día a fin de culminar estudios primarios y secundarios, además de capacitarse en

áreas de producción animal, vegetal, construcción, elaboración de alimentos, entre otros. La granja recibe también a adolescentes bajo guarda judicial.

Los niños y jóvenes de la comunidad Siquem están insertos en proyectos pedagógicos-productivos y transitan por espacios de recreación, reciben vestimenta, útiles escolares y becas según tiempo y responsabilidades. Más de un centenar se han involucrado en los proyectos de extensión gestionados e implementados desde Granja Siquem, optan por quedarse en la granja para ampliar las oportunidades de educación no formal a otros jóvenes con historias similares a las propias.

### **Recolección y análisis de datos**

Para la recolección de los datos, se utiliza como elementos característicos de la etnografía la observación participante y la entrevista no directiva.

La observación participante requiere de observar sistemáticamente lo que sucede en el campo de la investigación y participar de las actividades de la comunidad. El sentido de participar implica desempeñarse en ciertas actividades y comportarse como uno más. La participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a estar dentro de la comunidad estudiada. (Guber, 2001)

En tanto que la entrevista no directiva se construye en un ámbito de diálogo sin ningún plan estructurado preparado con anticipación. En este tipo de entrevista todo parece desarrollarse espontáneamente, sin determinaciones precisas, como dice Blanchet (1985) “para el investigador cada entrevista es un caso particular, una historia singular, donde las intervenciones del entrevistador y discurso del entrevistado se generan de una forma imprevisible”.

En este tipo de entrevistas no directiva todo parece estar circunscripto a una sola regla, la de ausencia de principios que caracteriza al empirismo absoluto. Lo que sí es claro, es que más allá de esta aparente no estructura lo recubre una organización coherente de funciones y de mecanismos que comanden el proceso interlocutorio.

### **Resultados esperados**

Es desde mi interés el desarrollo de este estudio debido a los siguientes planteos que recubren de importancia:

- 1) La necesidad de aportar conocimientos a todas aquellas organizaciones sociales que vienen trabajando con jóvenes de sectores vulnerables.

- 2) Estudiar la categoría “cuerpo” permite realizar una transferencia al campo disciplinar de la Educación Física, principalmente a partir de la relación cuerpo-emociones-sociedad.

### **Referencias Bibliográficas**

- Artiñano, N. 2015 Masculinidades incómodas: jóvenes, género y pobreza. Editorial Espacio. Ciudad de Buenos Aires
- Borón, A. 2013. América Latina en la geopolítica del imperialismo. Ediciones Luxemburg. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. 1972 Sociología y cultura. Editorial Grijalbo. México
- Busso, G. 2005. Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población, En VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población (AEPA), Tandil, Provincia de Buenos Aires. Publicado en CD.
- Cachorro, G. y otros. 2009. Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria. Edic. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.
- Di Capua, A. 2006. ¿Cambian el curriculum? ¿cambian las prácticas? Un estudio en el Profesorado de Educación Física. Fundación UNRC. Río Cuarto.
- Echevarría, H. 2005. Los diseños de investigación y su implementación en educación. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
- Foucault, M. 1987. Vigilar y castigar. Edic. Siglo XXI. México.
- Guber, R. 2001. La etnografía. Método, campo y reflexividad. Editorial Norma. Bogotá. Colombia.
- Kawulich, B 2005 “La observación participante como método de recolección de datos” en Qualitative social Research. Vol. 6. Núm. 2.
- Kaztman, R. 2000. “Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social”, en BID-Banco Mundial-CEPAL-IDEA, 5° Taller Regional. La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones (continuación), Aguascalientes. Santiago de Chile, CEPAL, p. 275-301, LC/R.2026.
- Le Breton, D. 1992. Sociología del cuerpo. Nueva visión. Buenos Aires.



# Capacitaciones nacionales CAJ sobre juegos de pueblos originarios y deportes alternativos. Algunas reflexiones teóricas a partir de la experiencia de los talleres

Cesaro, Román<sup>1</sup>

**Palabras clave:** talleres de capacitación; juegos de pueblos originarios; deportes alternativos, inclusión.

## **Introducción: puesta en común y capacitaciones de la modalidad Deporte CAJ**

En este documento se pone en discusión aportes teórico/prácticos de un grupo de profesores y estudiantes del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata que a partir de los propios recorridos biográficos, académicos y laborales, decidimos conjuntamente indagar y practicar juegos de Pueblos Originarios de Latinoamérica y Deportes Alternativos para ser enseñados en el marco de los talleres de capacitación CAJ (Centro de Actividades Juveniles) durante el año 2015 en distintas ciudades del país.

Desde aquí y partir de las capacitaciones, surgieron (como resultado de ese proceso de reflexión y análisis) diferentes propuestas prácticas que, realizadas en el marco de capacitaciones para talleristas y coordinadores nos permitió incorporar un importante caudal de experiencias y aprendizajes.

El objetivo inicial en las capacitaciones consistió en proponer distintos juegos de pueblos, juegos y deportes alternativos y no convencionales en sintonía con algunas matrices teóricas y conceptuales como: perspectivas de análisis sobre lo multicultural, lo inter y trans-cultural como dimensiones de los juegos y deportes alternativos; elementos tradicionales, residuales y emergentes de estos juegos y deportes; estrategias metodológicas su enseñanza teniendo en cuenta las matrices nombradas anteriormente. A partir de estos cruces, nos dimos cuenta que estaban en relación a dimensiones político pedagógica que incluían diferentes prácticas lúdicas vinculadas Juegos de Pueblos Originarios, sobre todo en instancias inter-CAJ donde los que participaban eran los propios jóvenes con distintas adscripción étnico identitaria.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Plata - FaHCE - [rancull@hotmail.com](mailto:rancull@hotmail.com)

### **Marco conceptual: perspectivas teóricas**

Si bien es posible pensar juegos pueblos originarios y deportes alternativo como contenidos en sí mismo (en el sentido de aprender y comprender las lógicas de los juegos), creemos que su inclusión en los CAJ también nos permitía desarrollar algunos ejes transversales descritos más arriba ya que podían tener una estrecha relación con otras orientaciones CAJ. En apartados subsiguientes ampliaremos este punto.

Lo cierto es que estas prácticas lúdicas nos permitieron llevar a cabo actividades variadas y novedosas a partir de dos elementos distintivos aunque interconectados: los juegos de pueblos nos remiten a prácticas culturales rurales y arcaicas, y los juegos alternativos, modernos y contemporáneos, a prácticas emergentes de las culturas urbanas. De esta manera los juegos de pueblos tienen una estrecha relación con nuestro pasado histórico, por lo tanto “lo arcaico” y tradicional despierta el interés de los jugadores por lo que la propia lógica del juego representa, sobre todo y en la medida en que los talleristas generen las condiciones adecuadas de conocimiento histórico y antropológico, estos juegos pueden ser re-conocidos y re-creados de acuerdo a las posibilidades de los jugadores. Y un detalle no menor, son juegos con reglas simples, masivos, y elementos de fácil construcción.

Asimismo, y si bien los juegos y deportes alternativos tienen elementos residuales del pasado, son el resultado de procesos culturales emergentes, esta emergencia cultural permite pensar lo alternativo en diferentes dimensiones (Williams,1982). En primer lugar, los juegos y deportes alternativos tienen una dimensión que nos remite a la geopolítica: se presentan como prácticas lúdicas “alterativas”, es decir: alteran las propuestas dominantes y por otro lado nos demanda una tarea de ubicación geográfica, en la medida en que la estructura y el modo de jugar de muchos juegos y deportes se modifica sustancialmente dependiendo de que a lado de las fronteras se encuentren. En segundo lugar la dimensión pedagógica ya que promueven posibilidades didácticas y metodológicas alternativas, es decir no convencionales, incluso sin la figura verticalista del que profesa el saber absoluto. Por otro lado, y si bien lo novedoso es un elemento central en la propuesta, aunque no significa necesariamente nuevo, sino poco conocido, incluso poco difundido en nuestras sociedades latinoamericanas. En este sentido consideramos clave las consultas en Internet y Bibliotecas virtuales.

En tercer lugar se presenta la dimensión histórica, ya que es alternativo en la medida que las propuestas alternan sobre elementos arcaicos, residuales y emergentes de las culturas lúdico deportivas de las diferentes regiones del país y del mundo. Por último, son alternativos en la medida en que sus prácticas permiten alternancia, un juego

deportivo con una lógica determinada puede dar lugar (usando el mismo espacio, objetos, o incluso habilidades similares), a lógicas de juego distintas, alternando y alterando la práctica y dándole la mayor variabilidad posible, promoviendo de este modo igualdad de condiciones cognitivas y motrices a la mayor cantidad de participantes/jugadores.

#### *Los juegos de Pueblos Originarios como parte de propuesta alternativas dentro de los CAJ*

Los juegos de pueblos y deportes alternativos promueven desde la perspectiva enunciada, la posibilidad de distinguir al menos dos objetivos primarios:

1. jugar con habilidades motrices ya adquiridas según las biografías lúdico deportivas de lxs jugadorxs para favorecer la inclusión de todxs los que quieran participar;
2. incorporar capitales lúdicos culturales novedosos, a partir de la relación que se establece entre los juegos y lo antropológico, histórico, geográfico, etc.

De esta manera, el primer objetivo aquí planteado se diferencia de los deportes más convencionales en la medida en que no es la técnica (gobernada por la posibilidad de la regla) lo que determina la práctica, sino que son los mismos jugadores quienes adaptan a sus posibilidades el juego, partiendo de lo que Jeremy Brunner (1988) plantea como andamiaje cognitivo. Es decir, la estructura lúdica se constituye a partir de una posibilidad, una forma, una estructura lógica. Luego, son los jugadores quienes y dependiendo de sus posibilidades construyen el juego, o como sostiene Víctor Pavía (2006) su modos, más o menos ligado a las formalidades y tradiciones. De este modo se generan las condiciones de posibilidad para que los destinatarios amplíen su bagaje cultural e histórico a través de un recorrido lúdico vinculado con el pasado, pero sobre todo a sus re-significaciones actuales y contextuales promoviendo un aporte en la construcción de ciudadanía, en la medida en que permite conocer el pasado, pero sobre todo posibilitar la toma de conciencia de que aquellas las adaptaciones y transformaciones inherentes a los procesos culturales. Este dato no es menor, ya que nos permite interpelar la dimensión creacionista, en su perspectiva petrificada, tributaria del exotismo folclórico y romántico de lo originario. Por otro lado nos permite discutir posiciones esencialistas y nostálgicas de las tradiciones que abogan por un pasado siempre mejor.

Los juegos de Pueblos tienen diferentes posibilidades para ser entendido en sus contextos de producción material y simbólico: si bien la función catártica es una de las principales características de los juegos ancestrales, en la medida en que permitían



disipar conflictos sociales, es su componente mimético relacionado a la guerra, la caza y ciertos rituales lo que le otorga una matriz fundante. Sin embargo, en nuestras sociedades urbanas occidentalizadas, el juego y el jugar tienen sentidos muy distintos, que van desde el juego escolarizado hasta su función terapéutica, desde su perspectiva socio antropológica e histórica hasta el juego como un elemento de la publicidad y mercado. Por ello aquello que hoy podríamos considerar como juegos motores o juegos con acento en el deporte son contemporáneos a nuestra cultura tardo moderna y urbana, a nuestro *ethos* de época, y en rigor de verdad poco tienen que ver (al menos desde su función social) con aquellas prácticas lúdicas del pasado rural.

De todos modos estas actividades nos permiten establecer una estrecha relación con el ambiente ecológico, con un proceso histórico, una cultura desaparecida y con la creación de los elementos para la práctica: bolas, palos, masas, pelotas, piedras, etc. El hecho de jugar con habilidades adquiridas tenía claramente dos funciones, una de ellas era reforzar precisamente las habilidades motrices en situaciones que no eran las reales, y esto sin duda generaba la posibilidad de buscar el placer que el juego posibilita. De todos modos no abundan trabajos históricos que recuperen relatos de los protagonistas como para entender e interpretar los sentidos que los jugadores le daban a estas prácticas, aunque no es difícil imaginar una coincidencia con los juegos actuales respecto a que en muchos casos prevalece la ficción, un como si.

Bajo este marco teórico y conceptual, las capacitaciones presentaban un recorrido que abordaba diferentes juegos y juegos deportivos que en Argentina se denominaron Alternativos desde el año 1995 a partir de una de sus precursores y fundadores: Ricardo Acuña. Por otro lado, los juegos de pueblos originarios tuvieron un nicho histórico en la provincia de Chubut desde el año 1997 en un proyecto que se denominó: Juegos Indígenas Proyecto Fofocahuel, que tuvo la intención de instalar juegos de las comunidades mapuche tehuelche en la zona aledaña de Cushamen, Comarca Andina del Paralelo 42.

Cuando decidimos poner en diálogo estas dos posibilidades lúdicas acordamos basarnos en una antigua clasificación que puede resultar obsoleta aunque muy pragmática a los objetivos de las propuestas: juegos de luchas, juegos de invasión y cancha dividida, juegos de tablero. Estas actividades se conforman según los grupos de interés de los participantes, pero sobre todo incluía la posibilidad de jugar con diferentes lógicas que, por novedosas y porque el uso de las habilidades adquiridas y relativamente sencillas, que requerían técnicas eficaces y eficientes, aunque globales y de poca dificultad.

En este sentido, les propusimos a los coordinadores de los espacios CAJ que pudieran llevar adelante, además de la puesta en marcha de los juegos, un plan de observaciones y descripciones de lo que acontecía en sus diferentes espacios de prácticas. Su análisis permitiría poner en dialogo los aportes teóricos y metodológicos sobre los puntos remarcados más arriba. De este modo pensar juegos y deportes, cultura y educación invitaría a los replicadores y promotores a revisar y problematizar las condiciones lúdico estructurales, sociales, históricas, políticas que estas prácticas tienen en sus territorios desde un abordaje empírico reflexivo para poner en diálogo en los próximos encuentros. Por otro lado propusimos analizar en qué medida algunas de estas prácticas podrían con sus adecuaciones metodológicas y didácticas incorporarse desde los CAJ al campo de la Educación Física, la Educación Popular, la Recreación.

### **Construcción de juegos: propuestas y puesta en escena.**

Otros de los aportes que pueden generar este tipo de intervenciones fue la posibilidad de re-utilizar materiales no convencionales y reciclarlos, como una práctica estética que reforzara la creatividad manual, no para suplantar materiales deportivos. Otro de los elementos que se incluían en el debate giraba en torno a las políticas educativas y pedagógicas que incluyen lo intercultural, el género, la etnia y la diversidad social en sus diferentes posibilidades. Por este motivo sostenemos que los talleres nos brindaron la posibilidad de descubrir numerosas posibilidades educativas. De allí que los objetivos de enseñanza que deberíamos tener en cuenta en nuestras capacitaciones eran:

1. Construir un saber colectivo sobre las prácticas deportivas alternativas y de Pueblos Originarios
2. Ampliar las trayectorias educativas, vivir novedosas experiencias proponiendo un espacio educativo abierto y flexible.
3. Reflexionar y revisar los abordajes de enseñanza, los recursos didácticos, integrando nuevos contenidos, a fin de proponer otras y nuevas alternativas.
4. (Re) pensar las prácticas de la Educación Física a partir de la emergencia de diferentes manifestaciones de la cultura corporal.
5. Generar espacios para la gestión y construcción de que promuevan la apropiación de prácticas corporales.

Dos ejemplos de juegos híbridos con acento en lo alternativo y de pueblos que surgieron de los talleres:

**Pica y punto:** (juego híbrido surgido a partir de: fútbol tenis, *prellball*, voleibol, *faustball*, *pala pugno*). Juego de cancha dividida.

Medidas del espacio de juego: 9 x 9 cada espacio, dimensión total de la cancha 18 de largo x 9 de ancho dividida por una red o sogá a una altura de 60 centímetro a 1 metro.

**Objetivo:** lograr que la pelota pique dos veces consecutivas en el campo contrario y de esa manera sumar el punto favor.

#### **Reglas básicas**

Saque: se puede realizar de dos maneras diferente, 1) saque con golpe ascendente detrás de una marca delimitada a 6 metros de la mitad de la cancha, y se saca hacia la segunda mitad del campo; 2) saque de potencia con pique previo en el propio campo, pudiendo caer en cualquier parte del espacio opuesto.

**Formas de juego:** la pelota se puede golpear con cualquier parte del cuerpo.

**Situaciones:** 1) es obligatorio que la primera pelota de ataque, sea de saque o en juego debe picar en el suelo una vez para poder jugarse; 2) los jugadores tienen un máximo de 2 pases para realizar, siendo el tercer golpe el de ataque, aunque no es obligatorio usar los pases pudiéndose devolver inmediatamente; 3) no puede participar el mismo jugador en la misma jugada más de una vez; 4) si la pelota pica en el campo contrario y sale fuera de la cancha, es obligatorio que algún jugador la devuelva al propio campo con o sin pique para que pueda ser jugada, también puede golpearla al campo contrario siempre y cuando pase por los límites de la sogá o red; 3) si la pelota de saque o primer ataque toca cualquier parte del cuerpo del jugador es punto para el equipo contrario, por la regla del pique obligatorio en esa situación

Los partidos constan de dos juegos ganados, o al mejor de tres. Se juega a 25 puntos, sin alargue y la forma de tanteo es punto por punto.

**Pelota:** de voleibol o de goma muy inflada (al soltarla a la altura del pecho debería llegar al mismo lugar).

**Ulmen:** (juego híbrido surgido de antiguos juegos mesoamericanos) Cancha dividida por punto con gol.

Utilizando la cancha de pica y punto se ubican dos arcos de 9 metros de ancho (línea final de la cancha) x 2 metros de alto (sogá o banda/fleje)

**Objetivo:** lograr que la pelota entre en el arco contrario con uno o más piques previos.

**Reglas básicas:** El juego comienza con una situación que se denomina pelota servida. El jugador se ubica a 6 metros de la mitad de la cancha detrás de una línea de un metro de ancho, se sirve la pelota al equipo contrario con un golpe ascendente. El equipo contrario debe obligatoriamente dejar picar la pelota cada vez que quiera jugarla con pase (hasta dos de máxima, aunque pueda intentar realizar un golpeo buscando el gol una vez que a pelota está en su propio campo). Es obligatorio el pique, por lo tanto se debe jugar siempre con un sólo pique, si esta situación no se da porque el equipo la pierde por error propio, le otorga al equipo contrario una pelota en ataque. La pelota en ataque siempre se ejecuta con saque tenis, buscando el pique-gol. Si se produce una situación de juego que no es considerada falta reglamentaria pero que interrumpe el juego como una pelota desviada buscando el gol, la pelota será servida por equipo que desvió la pelota. Se juega a dos tiempos de 15 minutos con 5 de descanso, para que el partido finalice se debe (si hubiera) terminar la última jugada.

**Saque:** Similar al voleibol (saque de abajo para pelota servida y saque tenis para pelota en ataque)

**Forma de juego:** debería jugarse solo con un brazo/mano para el ataque y todo el cuerpo para defensa (no pudiendo pasar la pelota con otra parte del cuerpo que no sea el golpe de manos), sin embargo es permitido la recepción de manos bajas y pase de manos altas del vóley para buscar intencionalmente transferencias en el juego. Los goles se pueden defender con todo el cuerpo respetando la lógica del pique.

**Situaciones:** 1) El equipo A saca pelota servida, equipo B recibe con un jugador después del pique, este puede 2) atacar directamente o 2) realizar un pase y el que recibe ataca, o 3) realiza otro pase y este tiene una última oportunidad de ataque (siempre la pelota debe picar una vez, si picara más de una vez es pelota en falta, por lo tanto le otorga el saque de ataque al equipo contrario. También le otorga saque de ataque al equipo contrario si la pelota se va fuera de los límites y no es recuperada al propio campo o enviada por el lugar que corresponda al campo contrario; si el jugador no deja picar la pelota, o si la deja picar dos veces sin recuperarla también es pelota en falta y permite el ataque directo.

**Pelota:** pelota de voleybol o similar.

### **Consideraciones Finales**

A modo de conclusión decimos que: los talleres de capacitación CAJ partieron desde una perspectiva teórica particular: pensamos a la Educación Física como una *Tecné*, una tecnología de intervención aplicada que se pregunta sobre su construcción

histórica y actual e interpela su función social. Una práctica de intervención socioeducativa que promueve una pedagógica crítica (Freire 2006; Giroux 1995; McLaren 1998). Por lo tanto, consideramos relevantes en estas propuestas aquellas prácticas vinculadas al juego – el jugar – y los deportes alternativos (Acuña, 2005) desde enfoques que intentan comprender estas prácticas como “campos de producciones simbólicas” (Bourdieu, 1998), entendida desde y como un espacio histórico y socialmente construido.

De este modo el posicionamiento teórico y conceptual sobre el juego inaugurado por Johan Huizinga (1938) en su *Homo Ludens*, refuerza la idea de entenderlo como bien cultural, fuertemente arraigado a los sentidos y significados de una época. Por otra parte y en perspectiva con los Estudios Sociales sobre deporte y ocio, Norbert Elias y Eric Dunning han inaugurado un campo de producción teórica a partir de dos categorías clave: mimesis y emoción, tanto por parte de los jugadores, como de los observadores. Sin embargo, los talleres proponían interpelar la función del sujeto como espectador pasivo, a partir de lo que Horkheimer y Adorno (1944) definieron como “industria cultural”, por el contrario, nos interesa pensar un sujeto de derecho activo desde su potencialidad. Esta auto gestión es más dinámica si existe un Estado que garantiza el acceso al campo del juego y el deporte, entendiendo estas prácticas como derechos sociales y bienes culturales.

### **Bibliografía de referencia y consulta**

- ACUÑA, R. (2015) Juegos y Deporte Alternativos en Argentina (Inédito)
- BOURDIEU, P. (1988) *Cosas dichas*, Buenos Aires: Editorial Gediza,
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Ed. Gedisa,
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1996) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*  
México: Fondo de Cultura Económica
- FREIRE, P. (1997) *A la sombra de éste árbol*, Barcelona: El Roure, Editorial,
- GIROUX, H. (1995) *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*, Madrid: Siglo XXI editores,
- MARTINEZ CROVETTO, R. (1968) “Juegos y deportes de los indios Guaraníes de Misiones” en *Revista Etonbiológica* Nº 6, Universidad del Nordeste: Facultad de Agronomía y Veterinaria.
- Mc LAREN, P. (1998) *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, Madrid: Siglo XXI editores,
- PAVÍA V. (2006) *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*, Buenos Aires: Noveduc.

RADOVICH, J.C.; Berón, M; Magrasi, G. (1987) *Los juegos indígenas*, S/D.

WILLIAMS, R. (1982) *Cultura Sociología de la Comunicación y del Arte*, Barcelona:  
Ediciones Paidós.



# TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPACIOS EDUCATIVOS QUE TRABAJAN CON ADULTOS MAYORES

Oviedo, Sandro<sup>1</sup>

Integrantes participantes: Rodríguez, Guadalupe; Romanello, Romina; Silva, Araceli

## Resumen

El objetivo del presente proyecto<sup>2</sup> es organizar las prácticas profesionales a través de talleres para mejorar transposición didáctica de los conocimientos desarrollados en el aula en experiencia práctica significativas con los adultos mayores y los estudiantes de la Licenciatura de Educación Física que cursan la asignatura Actividad Física y Tercera Edad (código 3505).

Las actividades que se realizaron fueron talleres, los cuales fueron organizados por los estudiantes y fueron ellos quienes llevaron a cabo la parte operativa, los docentes se encargaron de supervisar y brindar todos los elementos necesarios para el normal desarrollo de los talleres. También se incorporó la presencia de los estudiantes del PEAM.

Los talleres consistieron en: charla informativa de los beneficios del ejercicio físico en los adultos mayores (viejos son los trapos), clase de educación física: utilizando como contenido a Coordinación para mantener la Autonomía Funcional en Adultos Mayores y la parte final del taller se realizó una mesa redonda con estudiantes del PEAM contando experiencia de su participación en los talleres, también se desarrolló la II Jornada de Capacitación en Adultos Mayores con aval académico de la Facultad de Cs. Humanas (Resolución C.D. Humanas N° 595/2016).

Las intervenciones de los estudiantes se realizaron en los adultos mayores del Programa de Educación en Adultos Mayores (PEAM), en las localidades de Alcira Gigena, Achiras, Holmberg y Acequias.

Los resultados de esta intervención fueron muy significativos, los estudiantes pudieron realizar su transposición didáctica con los adultos mayores. En los talleres se observó progresivamente como los estudiantes fueron conociendo a los adultos mayores,

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto, Departamento de Educación Física - [soviedo@hum.unrc.edu.ar](mailto:soviedo@hum.unrc.edu.ar)

<sup>2</sup> Proyecto Perteneciente al Proyecto de Voluntariado Educar el cuerpo del AM, Resolución N° 2242 SPU 2014, y las Prácticas socio comunitarias, convocatoria 2015/2017.



reconociendo sus capacidades de movimiento y modificando sus intervenciones con los Adultos Mayores.

**Palabras Claves:** Adulto Mayor, Ejercicio Físico, Autonomía Funcional.

### **Introducción**

La asignatura Actividad Física y Tercera Edad aborda la temática del ejercicio físico y el adulto mayor desde los contenidos de la educación física, los procesos pedagógicos, los rasgos biológicos del envejecimiento, evaluación de la autonomía funcional.

Cuando hablamos de Adultos Mayores (AM) la Organización Mundial de la Salud los define aquellas personas que tienen 65 años de edad, también considera si esas personas viven en países desarrollados o subdesarrollados.

Las intervenciones en actividades educativas desde la Educación Física y otras disciplinas actualmente la participación de los adultos mayores a incrementado considerablemente, en nuestra ciudad, el Programa de educación en Adultos Mayores (PEAM) de la Universidad tiene una inscripción en sus talleres de aproximadamente 1500 personas, también se abrió el Espacio Illia, con cerca de 1000 personas inscriptas y los centros Vecinales y de Jubilados son espacios que los AM frecuenta, se han apropiado formando comisiones, centros de estudiantes, donde desarrollan sus actividades sociales y culturales.

Por los motivos antes descriptos desde esta asignatura tiene el objetivo de formar, orientar y discutir la intervención de los futuros Licenciados en Educación Física en sus intervenciones para mantener la Autonomía Funcional con los Adultos Mayores.

### **Situación Problema**

La situación problema es la dificultad que encuentran los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física que cursan Actividad Física y Tercera Edad (3505) para realizar la transposición didáctica de los contenidos desarrollados en la asignatura.

Otra problemática son los escasos espacios educativos que se encuentra en nuestra comunidades del departamento de Río Cuarto, por tal motivo este proyecto se propone apoyar y compartir experiencias desde la educación física a los distintos actores que están trabajando con adultos mayores en nuestra ciudad y en los municipios antes mencionados, se están formando grupos de trabajo inter disciplinares para intervenir

en actividades con adulto mayor y se están definiendo roles, por tal motivo es necesario el encuentro y el dialogo, para poder concluir en algunas definiciones concreta en el proceder en la educación del adulto mayor.

### **Justificación**

Los estudiantes que cursan Actividad Física y Tercera Edad en la Licenciatura de Educación Física se encuentran con la dificultad de transferir los contenidos que se dictan en el aula a la práctica con persona adultas mayores.

La formación teórica y práctica que han recibido en el profesorado siempre ha sido dirigida a los la educación formal (niños y jóvenes) donde las capacidades se tiene que desarrollar y siempre van en aumento y en relación al crecimiento y desarrollo.

En cambio en esta asignatura nos encontramos que los adultos mayores después de los 65 años y según la calidad de vida que los adultos han llevados, las enfermedades aparecen, se disminuyen las funciones metabólicas, los tejidos sufren deterioro, en consecuencia las capacidades físicas se ven disminuidas, siendo la propuesta de esta asignatura desarrollar programas de ejercicio físico para mantener la Autonomía Funcional.

Los objetivos de ejercicio físico en los adultos mayores se focalizan en mantener la autonomía funcional, para realizar las actividades de la vida cotidiana, poder desenvolverse en la vida diaria por si solo en actividades del hogar e higiene.

### **Objetivos generales**

El Objetivo del presente proyecto es organizar las prácticas profesionales a través de talleres para mejorar transposición didáctica de los conocimientos desarrollados en el aula en experiencia práctica significativas con los adultos mayores y los estudiantes de la Licenciatura de Educación Física que cursan la asignatura Actividad Física y Tercera Edad (código 3505).

### **Objetivos específicos**

1. Aportar e incentivar a los estudiantes a investigar sobre los conceptos de Adulto Mayor y sus posibilidades de movimiento, procesos metodológicos y pedagógicos para abordar procesos educativos con esta población.
2. Planificar desde los aportes conceptuales de la asignatura una intervención teórica y otra practica en distintas poblaciones de adultos mayores de la región.
4. Participar desde la asignatura a los docentes que se encuentran a cargo de los distintos grupos a visitar.

5. Intercambiar experiencias y conocimientos entre jóvenes estudiantes universitarios de Educación Física y los adultos mayores de los municipios involucrados.
6. Transmitir experiencias, conocimientos y vivencias entre adultos mayores del P.E.A.M.de Río Cuarto y de distintas localidades.
7. Recopilar información antropométrica y de autonomía funcional en AM del Departamento de Río Cuarto.
8. Formar una RED conformadas por profesores de Educación Física que intervengan con AM donde se analice, discuta y formulen propuestas de intervención en adultos mayores.
9. Organizar una Jornada de Capacitación en Intervenciones Educativas en Adultos Mayores.

### **Antecedentes**

Desde la carrera de educación física, en especial de la cátedra “Educación Física y Tercera Edad” se viene articulando con el Programa Educativo de Adultos Mayores una serie de actividades que acompañan y refuerzan el trabajo del taller con el que cuenta el Programa Educativo de Adultos Mayores de la UNRC. Creemos que estas valiosas experiencias y la recabada en tantos años de trabajo de la UNRC con Adultos Mayores desde taller de Educación Física del PEAM nos compromete y desafía a promover mayor vinculación entre las carreras las de Educación Física y el programa PEAM beneficiando a muchos adultos mayores de la región que hoy no llegan al programa. Además esta actividad refuerza la formación de los estudiantes participantes para el trabajo con una población que va según los últimos censos va en constante crecimiento.

En este marco vivencial, existen antecedentes de encuentros intergeneracionales con jóvenes universitarios y con niños de Escuelas Primarias con resultados muy satisfactorios. Particularmente con estudiantes de la Licenciatura en Educación Física en años anteriores se han llevado a cabo diferentes proyectos. Con gran compromiso y seriedad por parte de los jóvenes para con adultos y una gran aceptación por parte de los mayores que lo vivieron como una experiencia de auto-conocimiento y autocuidado de su propio cuerpo. Porque se pretende que los adultos mayores logren una percepción de su cuerpo, conozcan sus posibilidades y sus limitaciones constituyendo una variable importante, en la cual la persona adulta establecerá no sólo su propia identidad corporal sino también su bienestar psíquico y emocional.

El año anterior se aprobó el proyecto de voluntariado Educar su cuerpo en AM. Expediente 1612/14. Resolución N° 4424 SPU.

También se desarrolló la práctica socio comunitaria "Aptitud física en adultos mayores del departamento de Río Cuarto" Res. Decanal N° 856/2014.

En el año 2015 se trabajó este proyecto de voluntariado nuevamente con la participación de 8 estudiantes, se organizó una Jornada de Capacitación de Ejercicio Físico y Adulto Mayor, con aprobación del Consejo Directivo de la Facultad de Cs. Humanas Resolución N° 607/2015.

### **Impacto esperado**

Todos los estudiantes inscriptos a la asignatura participen de al menos de tres encuentros.

Lograr que el 70% de los AM asistan a los talleres, evaluación y charla

Evaluar al 80% de la población participantes de los talleres

Tener información suficiente para presentar información en reuniones científicas

### **Conceptos**

Dentro de la bibliografía especializada en personas adultas mayores, se puede encontrar distintas denominaciones a las personas que llegan a los 60 o más años de edad, en el presente trabajo nos referiremos a las personas que tienen más de 65 años de edad como adultos mayores.

Repasando las denominaciones por distintas organizaciones nos encontramos que la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera a las personas de 60 a 74 años de edad avanzada, de 75 a 90 años de edad como persona vieja o anciana y aquellos que superan los 90 años de edad se los denomina grandes viejos o grandes longevos. También manifiesta que las personas mayores de 60 años de edad se la denomina de la tercera edad.

Un dato importante para destacar es la consideración que realizan las Naciones Unidas que considera anciano a las personas mayores de 65 años para países desarrollados y de 60 para los países en desarrollo. ("OMS | «Envejecer bien», una prioridad mundial," n.d.)

La consideración de definir a las personas solo por la edad, es decir a los 65 años de edad es un adulto mayor, esto abrió un campo de discusión muy importante donde autores como Ocampo han alzado su opinión, considerando que el límite de la edad es

arbitrario y no contempla todos los factores que participan en el envejecimiento, siendo la edad solo uno de los factores.(Ocampo, 2004).

Analizando las estadísticas a nivel mundial se considera que el número de ancianos que haya perdido su autonomía se habrá cuadruplicado en 2050. Hay muchas personas de edad muy avanzada que no pueden vivir solas porque tienen dificultades para moverse y debilidad, o tienen problemas de salud física o mental.

El aumento de la expectativa de vida, alcanzada a lo largo de los últimos años, explica el gradual y progresivo crecimiento de la población de adultos mayores, así como el interés de los investigadores sobre el fenómeno del envejecimiento. Sin embargo, este crecimiento se presenta con un perfil de longevidad, frecuentemente caracterizado por un envejecimiento sin salud y sin autonomía funcional (AF), pues con el pasar de los años, las alteraciones funcionales que ocurren en los ancianos los harán más dependientes en sus tareas. Uno de los elementos que contribuye al cómputo de expectativa de vida activa es el grado de AF con que el individuo desempeña las funciones del día a día (autonomía de acción) Por lo tanto, tener autonomía es ser independiente dentro de su contexto socioeconómico y cultural. (Dantas & Vale, 2004). Sin embargo, durante el proceso de envejecimiento, se produce una disminución gradual de las funciones musculares. La autonomía funcional, también conocida como capacidad funcional, se muestra como uno de los conceptos más relevantes con relación a la salud, la aptitud física y la calidad de vida. Éste es un factor determinante en el análisis de los efectos del envejecimiento, mucho más que la edad cronológica. (Boechat, Vale, & Dantas, 2007)

Las limitaciones funcionales, definidas como la restricción de las capacidades físicas o mentales para efectuar las tareas que requiere una vida independiente, son importantes predictores de mortalidad, morbilidad y discapacidad en el adulto mayor.(Arroyo et al., 2007a)

### **Propuesta metodológica**

- La asignatura se propuso iniciar el dictado de clase con una propuesta donde el estudiante desarrolle un marco teórico sobre los conceptos significativos de esta población.
- Los estudiantes organizaron una intervención teórica y otra práctica en distintas poblaciones de adultos mayores de la región.
- Se realizó una reunión con los representantes de las instituciones participantes (municipios y PEAM) para organizar las actividades con las comunidades que participan.

- Planificación de cronograma de actividades con los distintos municipios.
- Charlas-taller: beneficios de la actividad física en el adulto mayor. Importancia de las evaluaciones previas a la actividad física.
- Organización de una clase práctica de Educación Física desde el contenido de la Coordinación, con el objetivo de mantener la autonomía funcional en los adultos mayores.
- Reunión de cierre de actividades: talleres de cierre con presentación de informe finales.

### **Destinatarios**

Los destinatarios directos fueron los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, que realizan sus prácticas con los adultos mayores

Los destinatarios en forma indirecta fueron los adultos mayores que se encuentran en las instituciones involucrada en el proyecto PEAM (150 personas), Holmberg (30 personas), Alcira Gigena (50 personas) la Acequias (45 personas), Achiras (30 personas) y Las Acequias (60 personas)

Otros beneficiarios son las instituciones y los docentes de cada centro que participan de los talleres.

### **Fundamentación del carácter articulador**

El presente proyecto pone en relación a un grupo de jóvenes estudiantes de la asignatura “Actividad Física y Tercera Edad” de la Licenciatura en Educación Física (Facultad de Ciencias Humanas- UNRC); docentes de la UNRC, Adultos Mayores asistentes al Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM) Secretaría de Extensión y Desarrollo (UNRC), los docente y Adultos Mayores de la localidad cercana de Alcira Gigena, Holmberg, Achiras, Las Acequia.

### **Articulaciones con la docencia y la investigación**

Las asignaturas de la licenciatura tienen el objetivo de formar a los estudiantes que ya son profesores en la faceta que le sigue, que es la investigación.

En la presente asignatura desde el primer día de clase se desarrollan los contenidos dirigidos a orientar a los estudiantes a organizar los conocimientos con la lógica de la investigación.

Los encuentros están conformados por charlas: para organizar las charlas, actividades recreativas y deportivas hay que llevar a cabo una revisión bibliográfica, y la actividad de evaluación son los estudiantes que buscan los instrumentos de evaluación y

organizan las actividades de recolección, análisis y resultados, se le entrega un informe a cada institución del encuentro.

### **Aportes de actores externos a la UNRC, para la concreción del Proyecto**

Los aportes de las instituciones externas son: Convocatoria de las personas adultas mayores.

Disposición de las instalaciones para las actividades: cada municipio dispondrá de las instalaciones para los talleres.

Material didáctico para los talleres de ejercicio físico. Las dispondrá la asignatura.

Difusión de la actividad en los medios locales. En conjunto entre la asignatura y el municipios.

### **Resultados**

Los resultados de esta intervención fueron muy significativos, en relación a las instituciones participantes (municipios) el en su totalidad brindaron instalaciones y convocaron a todos los actores que desarrollan actividades con esta población, inclusive en algunos municipios, autoridades municipales (intendentes, secretarios) concurrieron dando el apoyo institucional a la actividad y a las personas de sus comunidades que trabajan con Adultos Mayores.

Los estudiantes pudieron realizar sus experiencias en intervenciones educativas con los adultos mayores de distintos municipios. En los talleres se observó progresivamente como los estudiantes fueron conociendo las características psicológicas, sociales y capacidades de movimientos de los adultos mayores, cambiando sus propuestas pedagógicas, modificando sus ejercicios, sin modificar el objetivo que fue mantener la Autonomía Funcional a través de la coordinación.

### **Bibliografía**

OMS (2015) «Envejecer bien», una prioridad mundial. (n.d.). Retrieved January 13, from <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/lancet-ageing-series/es/>

Ocampo, R. (2004). *Vejez y discapacidad: visión comparativa de la población adulta mayor rural* (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Dantas, E. H. M., & Vale, R. G. de S. (2004). Protocolo GDLAM de Avaliação da Autonomia Funcional. *Fitness & Performance Journal*, (3), 175–182.

Arroyo, P., Lera, L., Sánchez, H., Bunout, D., Santos, J. L., & Albala, C. (2007a). Indicadores antropométricos, composición corporal y limitaciones funcionales en

ancianos. *Revista Médica de Chile*, 135(7), 846–854.

<http://doi.org/10.4067/S0034-98872007000700004>

Boechat, F., Vale, R. G. de S., & Dantas, E. H. M. (2007). Evaluación de la autonomía funcional de ancianos con EPOC mediante el protocolo GDLAM. *Revista Española de Geriatría Y Gerontología: Organo Oficial de La Sociedad Española de Geriatría Y Gerontología*, 42(4), 251–253.





# PRÁCTICAS DE MOVIMIENTO CORPORAL EN NIÑOS PEQUEÑOS: Estudio en jardines maternos públicos de la Ciudad de Córdoba

Rivero, Ivana<sup>1</sup>

## Resumen

El presente informe corresponde al proyecto de investigación que lleva por título “Prácticas de movimiento corporal en niños pequeños. Estudio en jardines maternos públicos de la Ciudad de Córdoba”. Es esta una investigación mixta<sup>2</sup>, de diseño inmerso<sup>3</sup> (Valenzuela & Flores, 2012) que pretende explorar una realidad. Tiene por objetivo conocer las prácticas de movimiento corporal de niños pequeños que asisten a jardines maternos de la ciudad de Córdoba y comprender algunas particularidades de su construcción. La investigación se divide en dos etapas que encuentran correlato con los dos primeros objetivos específicos. Se recolectan y analizan datos cuantitativos (primera etapa) para mejorar un diseño cualitativo (segunda etapa). Se presentan aquí los resultados finales de la investigación. Hacia el final, en las conclusiones, se identifican algunos puntos sensibles a atender para promover en los niños estilos de vida saludables donde el cuerpo y el movimiento ocupen un lugar preponderante.

**Palabras clave:** Prácticas- Movimiento corporal – Niños pequeños – Jardines públicos

## Sobre el problema de investigación

---

<sup>1</sup> El presente informe es fruto de un proyecto de investigación que Perspectiva Social ejecuta a instancias de Fundación Arcor en alianza con la Municipalidad de Córdoba. La Prof. Dr. Ivana Rivero del Área de Formación e Investigación en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto realizó la coordinación del estudio y la escritura del informe.

<sup>2</sup> “La meta es explicar y definir un fenómeno a través de la combinación de los enfoques cualitativos y cuantitativos. El investigador puede conocer por adelantado lo que desea investigar y estar atento a la emergencia de otros problemas que pueden surgir” (Valenzuela & Flores, 2012, pág. 12).

<sup>3</sup> En el diseño inmerso “El investigador colecta y analiza datos tanto cuantitativos como cualitativos dentro de un diseño tradicional cuantitativo o cualitativo... En un diseño inmerso, el investigador podría añadir un componente cuantitativo dentro de un diseño cualitativo tal como sería un estudio de caso. En el diseño inmerso el componente complementario se añade para mejorar el diseño de alguna manera” (Valenzuela & Flores, 2012, pág. 110).

Cada vez es más extendido y divulgado el consenso sobre el importante rol del movimiento y la actividad corporal en el bienestar de las personas. La UNESCO (1978) (2004), establece que la práctica de la educación física y el deporte es un derecho fundamental para todos en término de acceso, y que es indispensable para el desarrollo de la personalidad en tanto el Desarrollo Integral infantil es resultante de la integralidad bio psico y social de los sujetos.

En consonancia la Organización Mundial de la Salud (2003), establece que todos los niños, niñas y adolescentes deberían realizar diariamente actividades físicas en forma de juegos, deportes, desplazamientos, actividades recreativas, educación física o ejercicios programados, en el contexto de la familia, la escuela y/o las actividades comunitarias.

Sin embargo, existen consistentes investigaciones y análisis que dan cuenta que más allá de la importancia discursiva sobre las bondades del movimiento corporal las prácticas parecieran transcurrir por caminos diferentes. Según un estudio realizado en la ciudad de Córdoba con niños de 5 a 17 años, a medida que aumenta la edad de los niños y niñas, aumenta su propensión a la insuficiente actividad física (UCA, 2014):

Entonces cabe preguntarse, ¿cuánto se mueven los niños menores a cinco años?, ¿cuáles son sus prácticas de movimiento corporal?, ¿qué lugar ocupa el jardín maternal en el movimiento corporal de los niños pequeños?, ¿qué expectativas construyen sus padres sobre el movimiento corporal de los niños?, ¿es que los niños se mueven cada vez menos a medida que pasan los años o los adultos enseñan a los niños a moverse cada vez menos?. En esta dirección y a los fines de la investigación que comienza a ganar cuerpo, formulamos la siguiente pregunta problema: ¿Cuáles son las prácticas de movimiento corporal (y algunas particularidades del proceso de construcción) de los niños pequeños que asisten a jardines maternas de la ciudad de Córdoba?

El presente informe corresponde a un proyecto de investigación interinstitucional<sup>4</sup> cuyos resultados suman a la pretensión de identificar algunos puntos sensibles a atender para promover en los niños estilos de vida saludables donde el cuerpo y el movimiento ocupen un lugar preponderante.

### **Antecedentes teóricos**

---

<sup>4</sup> Institución convocante: Fundación Arcor. Institución coordinadora: Área de Formación e Investigación en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante, AFIEF-UNRC). Instituciones participantes: Sub Dirección de Nivel Inicial de la Ciudad de Córdoba, a Perspectiva Social.

Movimiento corporal, actividad física, ejercicio físico, disponibilidad corporal, aptitud física, educación física, salud, deporte, calidad de vida. Conceptos que anticipan la aproximación a un universo simbólico que pone a la persona y a la comunidad en intensa relación con la salud y la educación. Con la primera, porque se parte del supuesto de que moverse hace bien. Con la segunda, porque aunque el movimiento sea respuesta instintiva, la calidad y cualidad del mismo se aprende del estar con otros. Quizás porque pone en discusión posibles relaciones entre individuo-sociedad-estado (salud y la educación) es que el universo simbólico al que remitimos gana considerable impacto social. Basta revisar los planes de acción de las políticas públicas argentinas (regionales, provinciales y nacionales) para constatar su presencia en materia de promoción de la salud, y para encontrar abultadas cifras de participantes en acciones programadas.

Movimiento corporal, actividad física, ejercicio físico, disponibilidad corporal, aptitud física, educación física, salud, deporte, calidad de vida. Conceptos que anticipan la aproximación a un universo simbólico que, al menos, en Argentina encuentra dificultades para definirse con relativa precisión. Esta imprecisión terminológica que opera en el plano teórico, impacta prácticamente en la naturaleza política de las propuestas que se generan.

Hablar de movimiento corporal obliga a desarmar constructos teóricos articulados en campos de conocimiento tradicionales (como la medicina, la fisiología o la psicología) que consiguieron asentarse en el lenguaje cotidiano (actividad física, ejercicio físico, conducta motriz), para reconocerse entre las ciencias sociales y tejer relaciones entre el campo de la salud y el campo de la educación.

Aunque el concepto actividad física es ampliamente utilizado y está instalado en el lenguaje cotidiano, evoca sólo una parte del universo simbólico al que remite esta investigación. *Elegimos partir del concepto de vida activa para reconocer la importancia del movimiento corporal, en general, y las prácticas corporales, en particular, en la anticipación de una vida más saludable, y para iluminar el rol decisivo de la comunidad y de las políticas públicas en la construcción de la disponibilidad corporal* (Gómez, 1999), es decir, *la construcción progresiva del uso del propio cuerpo*. Para remitir al objeto de estudio de la investigación, elegimos la expresión *prácticas de movimiento corporal* (mixtura de movimiento corporal con prácticas corporales), expresión que reconoce la historia de la construcción de conocimientos en el universo temático de la educación física, encontrando afinidad con la idea de “disponibilidad corporal”, la cual refiere a “la construcción progresiva por parte del sujeto, de procedimientos, actitudes y conceptos inherentes al empleo inteligente y emocional del propio cuerpo y sus capacidades” (Gómez, 1999).

El estar dispuesto a moverse, tener el cuerpo disponible para atender a distintas situaciones cotidianas (como por ejemplo, ceder un asiento, ayudar a cargar algo, abrir una puerta), optar por involucrarse (elegir la escalera en lugar del ascensor, desplazarse caminando o en bicicleta en lugar de en automóvil, destinar una hora diaria a hacer actividad física), son saberes corporales, son hábitos que se construyen y consolidan en el seno de las relaciones sociales que se tejen en instituciones como la familia, el grupo de pares, el jardín maternal, jardín de infantes, los medios de comunicación y la escuela. De aquí el valor de las acciones de los agentes institucionales en aras de promover, gestionar, y garantizar el movimiento corporal sostenido de las generaciones en crecimiento.

Es así como se desprende *el primer supuesto* que orienta la investigación: las prácticas de movimiento corporal cotidianas de los niños pequeños (de 1 a 4 años) definen su disponibilidad corporal.

La importancia que en esta investigación gana la dimensión social obliga a sincerar un *segundo supuesto*: las prácticas de movimiento corporal de los niños están condicionadas por las ideas y decisiones de los adultos. Al tiempo que las decisiones de los adultos están condicionadas por el contexto socio histórico cultural.

Cuando hablamos de prácticas de movimiento corporal nos estamos refiriendo entonces, a un proceso que por definición incluye y excede los términos como actividad física; nos estamos refiriendo a un proceso continuo de hacer y aprender, de moverse y disfrutar, de instalación del costumbre por repetición y de construcción del gusto por moverse. La vida activa será una opción si se encuentran (y se eligen) oportunidades concretas y reales para moverse. De aquí el *tercer supuesto* que orienta la investigación: las prácticas de movimiento corporal de los niños pequeños podrían ser analizadas desde las rutinas de movimiento corporal, las condiciones materiales en que acontecen y las condiciones simbólicas que las promueven tanto sea en su casa como en el jardín maternal al que asisten.

Porque la disponibilidad corporal depende no sólo del proceso de desarrollo del niño sino de la significación e importancia asignada por el entorno social, resultaría un aspecto a ser educado por los adultos. Es este el *cuarto supuesto* de esta investigación.

### **Sobre las decisiones metodológicas**

Porque para la construcción de la disponibilidad corporal, la mirada del otro resultaría vital, esta investigación comienza tomando como unidades de análisis no sólo los niños y niñas de los jardines maternales del Municipio de Córdoba, sino padres,

maestros, auxiliares y directoras, adultos que están a cargo de los niños durante el día, ya sea en su casa o en el jardín. A medida que avanza la investigación las unidades de análisis se ajustan a los adultos que están a cargo de los niños, es decir, a padres y maestras.

De los treintaisiete (37) jardines maternos públicos (a los cuáles asisten niños de 1 a 4 años) distribuidos en distintos puntos del ejido de la Municipalidad de Córdoba, se seleccionaron ocho (8) jardines maternos como casos a estudiar (Stake, 1994). La selección se realizó por muestreo intencional (Strauss & Corbin, 2002), es decir, a partir de la definición de algunos criterios que resultan primordiales<sup>5</sup>.

Esta es una investigación mixta. Dentro de un diseño cualitativo se añaden componentes cuantitativos que de manera complementaria dan cuerpo a la investigación (Valenzuela & Flores, 2012).

El *objetivo general* de la investigación es conocer las prácticas de movimiento corporal de niños pequeños que asisten a jardines maternos de la ciudad de Córdoba y comprender algunas particularidades de su construcción, y se divide en dos etapas que encuentran correlato con los dos primeros objetivos específicos.

En la primera etapa se pretende conocer las prácticas de movimiento corporal de niños pequeños que asisten a jardines maternos de la ciudad de Córdoba. Para ello, se aplicaron cuestionarios abiertos<sup>6</sup> a grupos de niños (total: 8 grupos) y cuestionarios cerrados a distintos actores institucionales: padres (total: 317), directoras (total: 8), docentes (total: 45) y auxiliares (total: 21)<sup>7</sup>.

A partir de los datos obtenidos en la primera parte de la investigación se seleccionaron los dieciséis (16) casos a entrevistar y se identificaron cuatro puntos de interés sobre los cuáles seguir indagando en profundidad.

---

<sup>5</sup> Los criterios de selección de los jardines a estudiar fueron los siguientes: ubicación geográfica de los jardines (porque colabora con el mapeo del alcance del jardín en tanto institución convocante de las comunidades próximas), diversidad cultural de las familias que integran los jardines (jardines que muestran la confluencia de sectores, idiosincrasias, costumbres, etc.), franja etaria que convocan (se incorporan los únicos dos jardines municipales que tienen sala de 1 año), facilidades de acceso (equipos de trabajo que se presentan permeables a este tipo de indagación).

<sup>6</sup> Para ello, se utilizaron imágenes que sirvieran de disparadores del diálogo con niños de sala de 4 años.

<sup>7</sup> Se confeccionaron cinco cuestionarios diferentes, uno para cada unidad de análisis, con la particularidad compartida de estar conformados por seis preguntas: dos sobre rutinas de prácticas de movimiento corporal, dos sobre condiciones materiales en que acontecen y dos sobre condiciones simbólicas operantes.

La segunda parte de la investigación tiene por objetivo comprender algunas particularidades del proceso de construcción de las prácticas de movimiento corporal de los niños y niñas de los jardines maternos de la ciudad de Córdoba. Por esta razón, se aplicaron “entrevistas en profundidad” (Taylor & Bogdan, 1987) a un padre/madre y una maestra por jardín seleccionado.

Siguiendo diferentes caminos en función de las posibilidades encontradas en el análisis de cada documento, se buscaron y analizaron marcas textuales y ausencias, huellas de producción para encontrar ideas recurrentes. Por el 'método de constante comparación', se fueron quebrando los datos y reorganizándolos en ideas recurrentes que permiten, dentro de ellas y entre ellas, la comparación y contrastación. Señalando diferencias y similitudes se conformaron ejes de discusión y se identificaron en ellos diferentes posturas (Glaser & Strauss, 1967).

### Resultados de la primera parte

Se aplicaron cuestionarios abiertos a grupos de niños (total: 8 grupos) y cuestionarios cerrados a distintos actores institucionales: padres (total: 317), directoras (total: 8), docentes (total: 45) y auxiliares (total: 21).

Porque el aporte de los adultos que pasan más horas a cargo de los niños (esto es, padres y maestras) devienen centrales, los resultados que se presentan a continuación remiten al parecer de padres y maestras.

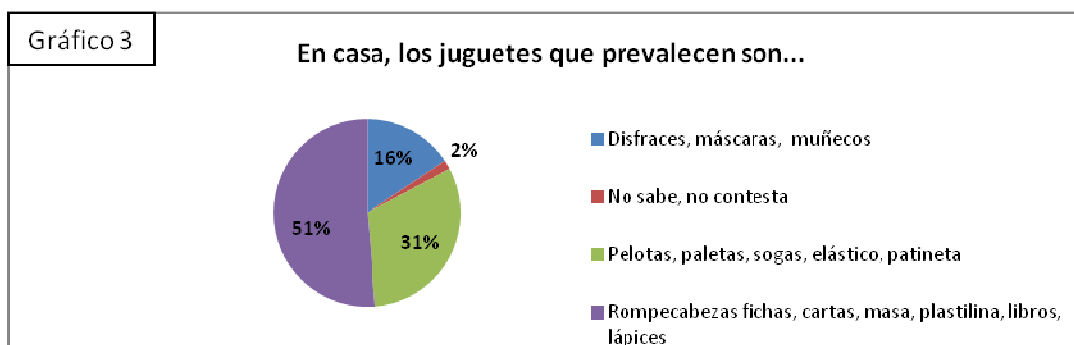
#### a- Moverse en casa

Como se puede observar en el gráfico 1, el 70% de los hijos de los padres indagados ocupa el tiempo libre en actividades sedentarias como mirar televisión, dibujar, disfrazarse.

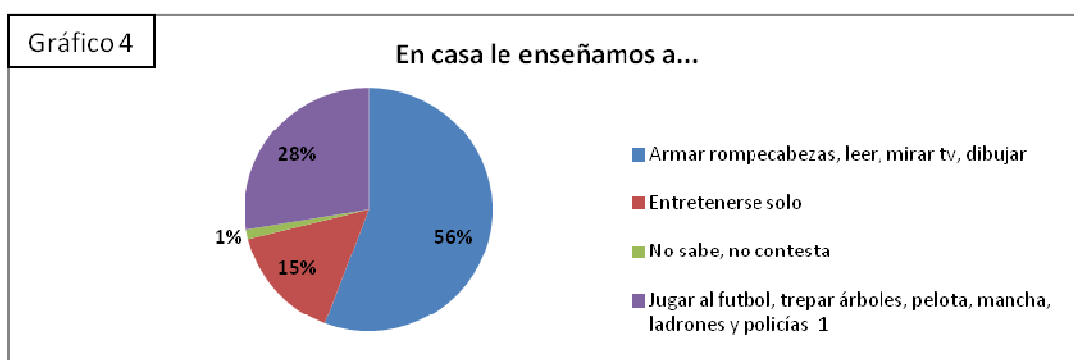


En casa, el juego puede ser la excusa perfecta para que la infancia se ponga en movimiento. En esos juegos no sólo hay que garantizar cantidad sino diferentes cualidades de movimiento corporal.

Según los padres indagados, los juguetes que prevalecen en el 67% de las casas (51% de juguetes de mesa y útiles escolares) invitan a un movimiento controlado, reducido, coordinado. Esta información queda plasmada en el gráfico 3.



Estos datos coinciden con las intenciones de enseñanza de los padres, puesto que según muestra el gráfico 4, más de la mitad de los padres indagados (56%) declaran enseñar a sus hijos actividades que se podrían identificar como actividades de escritorio, pues exigen atención, concentración, como leer y dibujar, y en todo caso, como complemento la coordinación fina, como cuando se arman rompecabezas.



Según muestra el gráfico 7, solo el 13% de los padres indagados aquietan explícitamente a sus hijos, mientras una amplia mayoría se mostrarían tolerantes al desorden que suele causar la iniciativa infantil (86% deja que los niños decidan). Sin embargo, al considerar que sólo un 31% de los niños disponen de pelotas, bicicleta, patineta (ver gráfico 3), el 25% de los niños sale a jugar con otros a la plaza, la vereda, al patio (ver gráfico 1), y sólo un 28% de los padres enseñan a sus hijos juegos motores populares, como la pelota, la mancha, trepar árboles (ver gráfico 4), la mayoría de los padres (alrededor del 70%) enseña implícitamente a sus hijos a entretenerse sin moverse demasiado, al menos durante la semana.

Los últimos datos se constituye en indicios de que la perspectiva adulta es condicionante simbólica directa de las prácticas de movimiento corporal de los niños.

Los fines de semana se mostrarían más propensos al movimiento corporal de los niños. El 81% de los padres dicen tener la costumbre familiar de salir al encuentro de



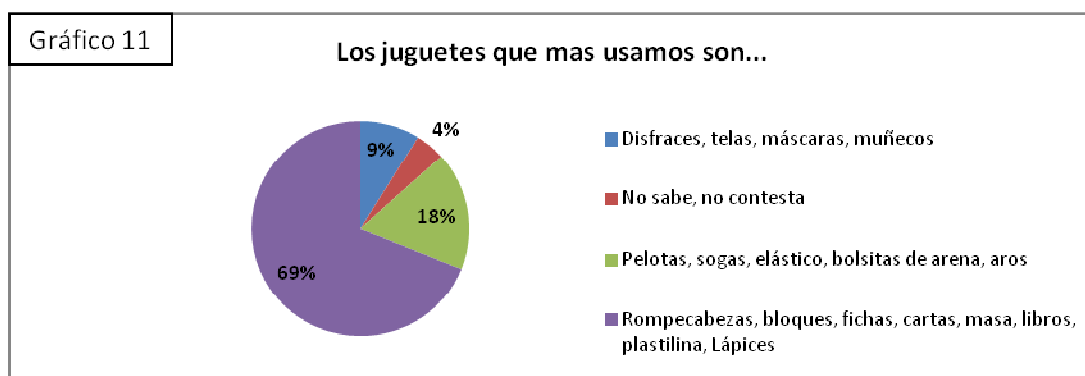
otros durante el fin de semana (46% que visita amigos y familiares, más el 35% que hace uso del espacio público disponible como plazas y parques).

### b- Moverse en el jardín

En el jardín se recogió información de directoras, auxiliares y maestras, sin embargo, al no estar a cargo de los niños, la información brindada por las dos primeras sirvió de aporte a la percepción docente que gana protagonismo.

El 87% de las maestras indagadas declaran proponer actividades que implican movimiento corporal de los niños.

Al igual que en las casas de los niños, los juguetes que más se usan en el jardín invitan a prestar atención, concentrarse y en todo caso, requieren de coordinación fina. Son juegos de construcción. Esto queda reflejado en el gráfico 11.



Esta información se constituye en indicio que confirma el supuesto del que partiera esta investigación según el cual las decisiones adultas (y las ideas en que se asientan) condicionan las prácticas de movimiento corporal de los niños. Además, habilita la sospecha de que el movimiento corporal de los niños es un aspecto a ser educado, pues habría ciertos saberes vinculados a las habilidades intelectuales que operan como valor agregado a ser enseñado, quizás por su utilidad en la vida productiva.

El 80% de las maestras indagadas dejan jugar libremente a los niños durante los momentos libres. El 89% de ellas les gusta enseñar a sus alumnos juegos, especialmente juegos artístico- expresivos (51%).

La mayoría de los padres perciben diferencias entre el juego de los varones y el juego de las niñas (57%). Esta diferencia tiende a borrarse en el jardín de infantes. El 98% de las maestras no perciben diferencias. Aun cuando la invitación se hizo a padres/madres, por encima del noventa por ciento (90%) de los cuestionarios fueron completados por madres, al tiempo que el cien por ciento (100%) de los docentes que completaron el cuestionario son mujeres. Enseñanza y género también puede constituirse en un interesante tema para abordar.

### **Conclusión de la primera parte**

A partir de los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados en la primera parte de la investigación, y como conclusión de esta primera parte, se construyeron los siguientes supuestos o sospechas que serán los ejes de indagación para las entrevistas previstas en la segunda parte de la misma:

- Aquietar: la tendencia al movimiento corporal de los niños alborota la organización adulta, cuando los adultos educan el movimiento de los niños, los aquietan.
- Expectativas: Los adultos no ven en los niños una proyección relacionada al movimiento corporal.
- Doble mensaje: Existe un desfasaje entre el decir y el hacer del adulto respecto de moverse. Dicen que hay que moverse pero hace poco para que los niños se muevan.
- Condiciones: Las condiciones espaciales, materiales y humanas inciden en el movimiento de los niños. La disposición del adulto a jugar con los niños está condicionada por la disponibilidad de tiempo libre y ganas de jugar.

### **Resultados segunda parte**

Una vez finalizada la primera etapa, se eligieron los cuestionarios más representativos de los resultados obtenidos de padres y maestras. Así, se seleccionaron una madre y una docente por jardín maternal como casos a entrevistar. Total de casos entrevistados: dieciséis (16), ocho (8) madres y ocho (8) maestras.

Los resultados de esta segunda etapa se describen a continuación.

#### 1- Aquietar:

En las voces de los adultos entrevistados se identifica con nitidez la idea de que los niños son inquietos porque se mueven mucho.

*“Es súper inquieto, todo el tiempo quiere, o anda de acá para allá” (Mamá*

*1)*

*“Un niño inquieto es un niño que sube, que baja, que va, que viene, que contesta hablando y moviéndose, y está saltando, mientras te está contando algo” (Maestra 1)*

Sin embargo, se identifican dos posturas asumidas por los adultos respecto de ese movimiento propio de la infancia. Algunos adultos entienden que el moverse implica riesgo, descontrol, y, por lo tanto, como adulto su función es controlar y/o evitar el movimiento de los niños.

*“...no saltes en la cama! Y él quería saltar, y saltaba en la cama. Se cayó, tuc, se dio el clavito. O sea así poquito era, pero le salió un montón de sangre. Y le dije ¡viste! Y me dice ¡está bien no salto más mami! Después nunca más lo hizo” (Mamá 1)*

*“...es como que hay momentos en los que uno busca de que nos quedemos más tranquilos para poder hacer otro tipo de trabajo” (Maestra 1)*

Para otros adultos entrevistados el movimiento corporal de los niños es signo de vitalidad y/o una necesidad de los niños, por lo tanto, como adultos se muestran tolerantes a ese movimiento.

*“Considero que todos los niños son inquietos, eso es lo normal. Es feo ver un niño que está muy quietito porque eso pasa cuando ellos están enfermos” (Mamá 3)*

*“La mayoría de las actividades están relacionadas con el movimiento corporal” (Maestra 3)*

Incluso, los adultos que reconocen que el movimiento corporal es propio de los niños, pueden identificar que su intervención es necesaria para promover ese movimiento en una versión mejor ejecutada. Es decir, en lugar de restringir el movimiento de los niños, se proponen promoverlo y educarlo.

## 2- Expectativas

En cuanto a las proyecciones que los adultos construyen para los niños, se puede advertir una clara dicotomía entre dos posturas. Por un lado, se puede identificar a quienes buscan que los niños disfruten de ser niños, jueguen, se muevan. Por otro lado, se puede identificar a quienes pretenden que los niños de hoy consigan mejorar en su vida adulta las condiciones de existencia. Asocian esa mejora al dominio de habilidades cognitivas (sin consideración del dominio corporal).

En el jardín, las proyecciones aparecen vinculadas al juego. Representando a la primera postura, un grupo de docentes entienden que el juego sirve para aprender a

tolerar al otro. Representando a la segunda postura, otro grupo de docentes entienden que el juego es un recurso para la enseñanza de saberes escolares.

En la primera postura, el disfrute aparece ligado al presente de los niños, sin hacer mención a su futuro.

*“A mí me gusta que sea así...porque gasta energía... se cansa más.....(silencio)... que disfrute de su niñez moviéndose” (Mamá 5)*  
*“que aprenda a relacionarme con el otro, que aprenda a que el otro me pueda ayudar a poder jugar, divertirme. Que venga al jardín y que acompañe los valores de tolerancia...” (Maestra 1)*

Por el contrario, los adultos que piensan a los niños en tanto adultos del futuro, rescatan saberes escolares, como escribir, que asocian a ser inteligente y a mejorar las condiciones de vida. En esta proyección los juegos didácticos ocupan un lugar protagónico.

*“uno siempre lo estimula para que ellos sean mejor o sean más inteligentes... esos talleres que te enseñan juegos didácticos...” (Mamá 1).*  
*“poder estimularlo para que lo desarrolle, para que crezca, adquiera otras capacidades que nos trae este juego es muy importante” (Maestra 6)*

En las proyecciones se hace evidente también la tendencia de los padres a dejar hacer lo que el niño quiera, lo que pida. Pareciera que el dominio de aparatos digitales forma parte del acervo incorporado por las nuevas generaciones.

En esta tendencia no tarda en aparecer el juego virtual, tanto sea en el uso de celulares, tablet, play, o la televisión. El modo más sencillo de aquietar y controlar los niños.

*“viendo dibujitos adentro, a la play, tiene una tablet... en la casa de los abuelos... se pone a ver dibujitos, o si lleva la tablet se pone con eso.... el me pide” (Mamá 2).*

Confiados en conocer el alcance de los aparatos digitales, los adultos se engañan a sí mismos, pues creen controlar a los niños porque consiguen que su cuerpo este quieto. Lo que ocurre es que la educación de los niños queda librada a las decisiones de clickeo que ofrece la pantalla.

### 3- Doble mensaje

En las voces de los adultos entrevistados se pueden identificar algunas inconsistencias que se convierten en doble mensaje para los niños. Algunas madres dicen que les gusta que sus hijos salgan a jugar con otros niños, o que se cansen corriendo, jugando, pero ponen a disposición de los niños juguetes que aquietan,

silencian y evitan que se ensucien. Algo similar ocurre con en el jardín. Algunas maestras dejan expuesta la contradicción entre el adentro (en la sala) y el afuera (patio), el estimular el movimiento corporal y el descomprometerse de lo que los niños hacen en el patio.

*“Me gusta más que salga a jugar afuera a que este todo el día en la casa viendo tele... como que las madres no queremos se ensucien” (Mamá 3).*

*“es como que queda aislado lo que es el jardín con el afuera... pero... el niño por naturaleza se mueve” (Maestra 6).*

El doble mensaje se hace más frecuente en el hogar, y son precisamente otros niños los que mejor resuelven la ambigüedad.

*“Y ellos inventan...el karting de madera lo hicieron ellos” (Mamá 5).*

*“...él lo aprende con otros del barrio, algunos de su edad, otros más grandes...” (Mamá 2).*

#### 4- Condiciones

Al indagar acerca de las condiciones que favorecen las prácticas de movimiento corporal de los niños, se hace visible el fin de semana, momento en el cuál los padres disponen de tiempo libre de obligaciones, y las salidas de la casa en busca de espacios amplios.

*“los fines de semana, los domingos por ejemplo tratamos de sacarlo a algún lado. A la plaza, o lo llevamos al super. Porque a él también le hace falta. Aparte por ahí esta calmado” (Mamá 1).*

*“yo soy muy activa. Yo trabajo todo el día y a la siesta también, y el fin de semana que podría descansar busco algo para hacer: ir a la plaza, al parque algo” (Mamá 4)*

En la búsqueda de espacios amplios, muchas de las madres entrevistadas eligen las plazas y los parques, y se interesan por las condiciones en que se encuentran.

*“me gustan las plazas, porque él se sube, se baja. Pero esa plaza en particular tiene vidrios en todos lados, así que imagínate, se cae, encima esos vidrios picaditos... se ve que no la limpian bien. Esta descuidada” (Mamá 1).*

Al hablar de movimiento corporal de los niños en el jardín, no demora en aparecer el momento de patio. El patio aparece como espacio físico predilecto para las prácticas de movimiento corporal de los niños.

*“Entonces tenés que tener pensada una actividad para la sala, otra que implique el patio.... ahí usar los aros, túneles, pelotas, sogas...” (Maestra 2).*

*“en los días que no hay patio, se nota muchísimo” (Maestra 6).*

*“No compraría nada para el patio porque eh... el espacio es ideal para que el chico corra, para que juegue de pronto con las piedritas, ver las hormigas que van pasando, y los otros va corriendo por allá” (Maestra 1).*

Cuando de condiciones se trata, el poder contar con un adulto con tiempo y ganas de jugar resultan importantes.

*“Pero...si tratamos, mi marido que esta poco, el trata de... los fines de semana está mucho más. Aparte ellos se le pegan, todo el día atrás de él. Entonces se van a jugar con él. Aparte él es muy compañero de los chicos. Y los extrañan también” (Mamá 7).*

*“tenemos un vecino que se encarga de que los chiquitos de la cuadra, que no son muchos, pero los lleva el a la plaza a jugar al fútbol” (Mamá 6).*

### **Conclusiones de la segunda parte**

La primera conclusión a la que se arriba es que la disponibilidad corporal de los niños no sólo está condicionada por las prácticas de movimiento corporal cotidianas de los niños pequeños (de 1 a 4 años)<sup>8</sup> sino también por las condiciones materiales en que acontecen (lugares, materiales, personas), y principalmente por las ideas y decisiones de los adultos que están a cargo de los niños diariamente. El análisis de estas tres dimensiones hizo posible el acceso a algunas particularidades del proceso de construcción de la disponibilidad corporal, dejando en evidencia la naturaleza social del objeto de estudio. De aquí la importancia de destinar tiempo a jugar con los niños, de poner a disposición juguetes de distinta naturaleza, de mejorar la calidad de los lugares para jugar (iluminación, colores, ventilación).

La *segunda conclusión* sería que la disponibilidad corporal depende no sólo del proceso de desarrollo del niño sino de la significación e importancia asignada por el entorno social, por los adultos a cargo de los niños, pues deviene un aspecto a ser educado. Esto justifica la necesidad de popularizar y multiplicar experiencias de educación física y corporal, propiciar encuentro entre niños, y ser sus cómplices para jugar, es decir, no prohibir juegos motores sino enseñarles cómo tener cuidado de sí mismo y de los demás.

---

<sup>8</sup> Tal como reza el primer supuesto que orienta la investigación.

En el relato de las madres se percibe con mayor nitidez la fricción entre las ideas y las decisiones cotidianas. Fricción que deja traslucir la brecha que se instala entre lo deseado y lo posible, entre las pretensiones y las condiciones de existencia; también deja entrever que aun cuando sus ideas avanzan sobre la promoción del movimiento corporal de los niños, las decisiones de los adultos terminan siendo condicionadas por las condiciones de vida (tiempo libre disponible, saberes prácticos incorporados).

En el relato de las docentes la fricción pareciera instalarse entre prácticas de intervención profesional tendientes a reforzar saberes reconocidos por su utilidad en el mundo productivo del trabajo adulto y las prácticas profesionales que atienden a la expansión de la dimensión humana de las personas tendientes a reforzar saberes prácticos de naturaleza social. Esta fricción se percibe en la distancia que se traza entre el trabajo y el juego, entre los saberes escolares y los saberes para la vida.

Así van ganando lugar algunas inconsistencias en la educación de los niños, que redundan en perjuicio de su derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad (Artículo 31 de la Convención de los Derechos de los niños). La inconsistencia más evidente es la que se plantea entre la idea de que es necesario el movimiento corporal de los niños para que disfruten de la infancia y tengan un buen descanso nocturno, y sin embargo, los juegos virtuales (en la casa) y los didácticos (en el jardín) están muy presentes en la dinámica semanal de los niños.

Los fines de semana (tiempo libre de obligaciones de los adultos), las visitas a parientes (donde hay otros niños de la edad) y el uso de espacios públicos abiertos (como plazas y parques) se presentan como oportunidades informales para el juego motor con otros infantil. Mientras el jardín maternal se presenta como un espacio institucional que garantiza el derecho de los niños al juego.

Con todo, las ideas que los adultos tienen respecto del movimiento corporal de los niños, y las decisiones que toman a diario (juguetes puestos a disposición, atención brindada a los niños, ponerse a jugar con ellos, lo que se les dice a los niños, lo que lo dicho genera en ellos) se constituyen en condicionantes de la disponibilidad motora de los niños. No se puede desconocer que las decisiones de los adultos están condicionadas por su contexto socio-cultural, por las exigencias laborales y ocupacionales, por el tiempo libre disponible y por la disponibilidad de espacios públicos amplios.

## **Referencias bibliográficas**

- AAVV. (2013). *Manual Director de Actividad Física y Salud de la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Salud de Argentina.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y escritura*. Buenos Aires: Gedisa.
- Branco Fraga, A., De Carvalho, Y. M., & Gomes, I. M. (2013). *As práticas corporais no campo da saúde*. Sao Paulo: Hucitec.
- Centurión, S. (2013). *Juego e infancia en tiempos de los medios electrónicos. Una lectura Política del juego*. Río Cuarto: Inédito.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research. Caps. III, IV y V*. New York: Aldine publishing company.
- Gomez, L. (2013). *¿A qué jugar? ¿Cómo jugar? Aprender juegos... aprender a jugar. Sobre la Dimensión estética del juego*. Buenos Aires: Inédito.
- Gómez, R. (1999). Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal en cuanto el cuerpo es protagonista. *Educación Física- Novedades Educativas*, 13-20.
- Kerbrat-Orecchini, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad del lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovanni, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- OMS. (2003). *Consulta Mixta OMS/FAO de Expertos. Dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas*. Ginebra: OMS- Serie informes Técnicos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2004). *Cuarta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios de la Educación Física y el Deporte*. Atenas. Grecia: Mineps IV.
- Porstein, A. M. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial*. Rosario: Homo sapiens.
- Rivero, I. (2013). *Dimensiones para pensar el juego como práctica de vida saludable y derecho de la infancia*. Río Cuarto: Inédito.
- Rivero, I. (2014). *Vida activa y juego: derechos de la infancia, responsabilidad de los adultos*. Río Cuarto: Inédito.
- Sarlé, P. (2013). *Saber jugar bien o del buen jugar: La dimensión ética del juego como derecho de la infancia*. Buenos Aires: Inédito.
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, & Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnica y procedimientos para la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.



- UCA. (2014). *Insuficiente actividad física en la infancia. Niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años en Argentina*. Buenos Aires: Educa.
- UNESCO. (1978). *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*. París.
- Valenzuela , J., & Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa*. Monterrey: Digital Tecnológica de Monterrey.



# **ACTIVIDAD FÍSICA Y ADULTOS MAYORES. PRÁCTICA SISTEMÁTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y ESTADO DE ÁNIMO ASOCIADO A SÍNTOMAS DEPRESIVOS**

González, Virginia Pilar<sup>1</sup>

## **Resumen**

Luego de una revisión bibliográfica a cerca de la Actividad Física en los Adultos Mayores, se encontró como área de vacancia, el análisis de la relación entre la práctica sistemática de Actividad Física y estado de ánimo asociados a síntomas depresivos en Adultos Mayores en la Ciudad de Río Cuarto.

Mediante una investigación de campo, se intentó comprobar la hipótesis que la práctica de Actividad Física sería un elemento fundamental para revertir el estado de ánimo asociado a síntomas depresivos de los Adultos Mayores, ya que no sólo pueden mejorar las distintas capacidades físicas, sino que también, podrían aportar elementos de gran valor psicológico y social.

Por su parte, esta investigación se planteó los siguientes objetivos específicos: Identificar qué estados de ánimo asociados a síntomas depresivos prevalecen en los Adultos Mayores de la Ciudad de Río Cuarto; establecer que beneficios le atribuyen los Adultos Mayores a la práctica de Actividad Física, y determinar qué síntomas perciben los Adultos Mayores ante la ausencia de Actividad Física.

Para dar respuesta a dichos objetivos, se seleccionó una muestra de 50 personas, 36 mujeres, y 14 hombres, cuyas edades oscilan entre 65 y 87 años, provenientes de distintas instituciones tanto públicas como privadas.

Luego de recolectar la información se procedió al análisis de la misma, obteniendo los siguientes resultados. Se observó que gran porcentaje de las personas mayores de 65 años, sufren algunos de los síntomas depresivos planteados por el DSM-IV., siendo la pérdida de energía uno de los más comunes en las personas de este grupo etario, representando al 62% de los encuestados.

En cuanto a los beneficios que le atribuyen los adultos mayores a la actividad física, se podría decir que un gran número de personas, observan que mejora su estado anímico, y por otro lado les permite socializar y pertenecer un grupo de pares.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto, Departamento de Educación Física - [virgonzalez45@gmail.com](mailto:virgonzalez45@gmail.com)

Por último, se podría decir que un porcentaje importante de las personas encuestadas, se sienten “pesados y poco ágiles” cuando por algún motivo, dejan de realizar actividad física, también destacan sentirse un poco o bastante dolorido ante la falta de movimiento. Por su parte, no se aprecian alteraciones en el peso ni cambios en el apetito, ante la ausencia de actividad.

**Palabras claves:** Actividad Física, Adultos Mayores, Síntomas depresivos.

## **Introducción**

La siguiente investigación fue llevada en el marco del Trabajo Final de Licenciatura en Educación Física, perteneciente al Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el mes de septiembre del año 2014.

Son diversas las investigaciones que tratan temas relacionados con la Actividad Física en Adultos Mayores, como así también aquellas que estudia la depresión en este grupo etario. A continuación se mencionarán las principales investigaciones que serán la guía de este trabajo.

Estudios realizados por Moreno González, A (2005), en Tolima, Colombia, se abordó sobre la “Incidencia de la Actividad Física en el Adulto Mayor”. Otros estudios fueron llevados a cabo por Aparicio García-Molina, Carbonell-Baeza, y Delgado-fernandez (2010) sobre los “Beneficios de la Actividad Física en personas mayores”, desarrollado en España. En el marco de la Universidad Católica de Chile, Santander Toro (2000) desarrolló una investigación sobre la “Depresión en el Adulto Mayor”. Por su parte Barros Duarte, Borges Mojaiber y Cardozo Pérez, investigan en el 2003 a cerca de los “Beneficios percibidos por los Adultos Mayores incorporados al ejercicio”, en el marco de la “Revista Cubana de Medicina Integral”. Estudios realizados por Olmedilla- Zafra, Ortega-Toro (2008), en la Universidad Católica San Antonio de Murcia. España, abordaron sobre la “Incidencia de la práctica de Actividad Física sobre la ansiedad y depresión en mujeres: perfiles de riesgo”. Márquez, S (1995), en la ciudad de León, España investigó sobre los “Beneficios psicológicos de la actividad física” mientras que Maria Isabel Barriopedro, Iciar Ereña y Lledó Malloí (2001), investigaron sobre la “Relación de la Actividad Física con la depresión y satisfacción de la vida en la tercera edad”.

Una vez realizada la revisión bibliográfica a cerca de la temática, se encuentra como área de vacancia, el análisis de la relación entre la práctica sistemática de actividad física y estado de ánimo asociados a síntomas depresivos en Adultos Mayores en la ciudad de Río Cuarto.

A partir de las investigaciones mencionadas anteriormente, se desprende la siguiente hipótesis de trabajo: La práctica de Actividad Física sería un elemento fundamental para revertir el estado de ánimo asociado a síntomas depresivos de los Adultos Mayores, ya que no solo pueden mejorar las distintas capacidades físicas, sino que también, podrían aportar elementos de gran valor psicológico y social.

Por lo expuesto anteriormente, se plantea el siguiente problema:

*¿Qué relación perciben los Adultos Mayores de la Ciudad de Río Cuarto, entre la práctica sistemática de Actividad Física y su estado de ánimo?*

Objetivo general:

- Conocer qué estados de ánimo presentan los adultos Mayores de la Ciudad de Río Cuarto y qué relación le otorgan ellos a la práctica sistemática de Actividad Física y los mismos.

Objetivos específicos:

- Identificar qué estados de ánimo asociados a síntomas depresivos prevalecen en los Adultos Mayores que realizan actividad física sistemáticamente en la Ciudad de Río Cuarto.
- Establecer que beneficios le atribuyen los Adultos Mayores a la práctica de Actividad Física.
- Determinar que síntomas perciben los Adultos Mayores ante la ausencia de Actividad Física.

## **Referentes teóricos y conceptuales**

### *Adultos Mayores y envejecimiento*

Cuando se hace referencia a la tercera edad se utilizan diversos términos tales como “viejo”, anciano, abuelo, vejez, envejecimiento, entre otros. Si bien, muchos de estos son considerados sinónimos, existen características que lo diferencian.

El concepto de vejez ha cambiado durante el paso del tiempo según las características sociales, políticas y económicas de cada momento. Por otra parte, las definiciones de vejez o envejecimiento pueden variar de acuerdo a la dimensión desde donde se mire, ya sea biológica, psicológica o social.

San Martín (1988), desde una mirada biológica, considera que el envejecimiento tisular comienza cuando termina el periodo de crecimiento, lo cual ocurre entre los 20 y 25 años. Además agrega que es un proceso gradual, pero progresivo y se objetiva después de los 40 años, cuando el desgaste de los tejidos se hace evidente. Desde la dimensión psicológica, Fierro (1994), sostiene que el envejecimiento es un proceso que comienza tempranamente al término de la juventud y que a lo largo de la vida adulta, se combina con procesos de maduración y desarrollo. (Citados por Santorres Pons. Encarnación, 2013)

Existen varios autores que incluyen en su concepto de envejecimiento al aspecto social, como es el caso de Bazo y Maiztegui (1999), quienes lo definen como un “fenómeno multidisciplinar que afecta los componentes del ser humano: su biología, psicología y roles sociales”. Por su parte, para Motte y Muñoz (2006), el envejecimiento es un “conjunto de procesos que sigue un organismo después de su fase de desarrollo. Estos procesos dinámicos, implican un cambio, es decir, transformaciones biológicas, psicológica y/o sociales del organismo en función del tiempo”.

El envejecimiento es un proceso complejo y variable. No es posible de hablar de un “envejecimiento normal”, ya que no existen patrones comunes que guíen este proceso. La población de adultos mayores es muy diversa y heterogénea. Por lo que el envejecimiento es un proceso lento pero dinámico, que depende de muchas influencias internas y externas, incluidas la programación genética, y los entornos físicos y sociales, según afirma Matreson (OMS, 1998).

Se considera necesario aclarar que cuando en el transcurso de este trabajo, se hable de “Adulto Mayor”, se hará referencia a todas las personas que cronológicamente superan los 65 años, considerando el comienzo de esta etapa con un hecho importante, la jubilación.

### *Actividad Física*

El concepto más utilizado de Actividad Física es aquel que se limita a su aspecto meramente biológico, y que la define como cualquier movimiento corporal realizado por los músculos esqueléticos que lleva asociado un gasto de energía. (Torcedor, 1998; Valdeón, 1996; Fraile y Cols., 1996; Blasco, 1994; Casimiro, 1999; Gutierrez, 2000). Esta definición resulta parcial, ya que deja de lado su carácter de práctica social. Por esta razón, en este trabajo se tomará una definición más completa.

Parafraseando a Devís Devis (2007), la *Actividad Física es cualquier movimiento corporal intencional, realizado por los músculos esqueléticos, que implica gasto de energía, siendo esta el resultado de una experiencia personal que nos permite*

*interactuar con los seres y el ambiente que nos rodea.* Es decir, la Actividad Física se encuentra en todo momento y en cualquier ámbito de nuestras vidas, ya sea en el trabajo, en la escuela, en la calle, en el club y en las tareas cotidianas, desde la niñez hasta la vejez. Es decir, son prácticas sociales puesto que las realizan las personas en interacción con ellas, otros grupos sociales y el entorno. (Devís y cols. 1998)

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (1997), considera a la Actividad Física a los movimientos del cuerpo que cada persona realiza en su vida cotidiana, ordenados desde las condiciones de vida más normales, pasando por las actividades físicas moderadas intencionales, los ejercicios físicos estructurados y repetitivos, el ejercicio físico, las clases de acondicionamiento físico y entrenamiento, hasta las actividades deportivas colectivas y, más particularmente, los deportes recreativos y ocios.

#### *Estado de ánimo, depresión y envejecimiento*

Vulgarmente se habla de estado de ánimo o humor, a lo que en lenguaje científico se llama “timia” (estado), “función tímica” o “afectos”. El estado de ánimo no es una situación emocional, sino que es una forma de permanecer, de “estar”, cuya duración es prolongada. A diferencia de las emociones, es menos específico, menos intenso, más duradero y menos influenciado por algún determinado estímulo. El estado de ánimo es una emocionalidad que no remite necesariamente a causas específicas y que, normalmente, no podemos relacionar con acontecimientos determinados (Ortiz de Zárate, 2007)

A la distorsión de la timia o humor, se la conoce como Distimia o trastorno afectivo de carácter depresivo crónico. Este es caracterizado por la baja autoestima, y aparición de un estado de ánimo melancólico, triste y apesadumbrado, pero que no cumple con todos los patrones diagnósticos de la depresión. (Ruiz, 2011)

En cambio, se considera depresión, a una enfermedad que altera de manera intensa los pensamientos y sentimientos cuya forma más frecuente de manifestarse es mediante la tristeza, decaimiento, sensación de incapacidad para afrontar las actividades y retos diarios., y la pérdida de intereses en actividades que previamente le resultaban placenteras. (Becerra Pino, s/f). La OMS destaca que dichos síntomas son diferentes a las variaciones habituales del estado de ánimo y de las respuestas emocionales breves a los problemas de la vida cotidiana.

En el caso de los adultos mayores, muchas veces no suele ser detectada, ya que se confunde con la sintomatología de las distintas patologías que padecen. Esto dificulta su diagnóstico y tratamiento, lo que ocasiona más sufrimiento y discapacidad. Becerra Pino (s/f), agrega que otro motivo por el cual no es detectada la depresión en los

ancianos, es debido a que se considera un fenómeno propio del envejecimiento y no una patología.

Los factores de riesgo que sufren los ancianos son las grandes pérdidas, tales como la de su cónyuge, amistades, trabajo, rol en la familia, etc, las cuales implican un mecanismo de adaptación. Si este proceso no funciona conlleva una pobre autoimagen, y sentimiento de inferioridad que puede causar la depresión.

En el presente trabajo se tendrán en cuenta los principales síntomas establecidos por el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales IV edición (DSM-IV), tales como: sentimiento de tristeza y desanimo, perdida de interés en la vida, sensación de fatiga o cansancio, pérdida del apetito, sensación interna de inquietud, deseo de aislarse de la gente, dificultad para dormir, ausencia de confianza en si mismo, sentimiento de maldad o culpa y por ultimo pensamientos suicidas.

Cabe recordar, que la presente investigación apunta a estudiar, no solo a aquellas personas que han sido diagnosticadas por su médico, con depresión, sino a todas aquellas que han sufrido en el transcurso de estos ultimos 5 años, algunos síntomas depresivos, para luego comprobar la influencia de la práctica de Actividad Física sistemática en dichos síntomas.

### **Aspectos metodológicos**

Se llevó a cabo una investigación de tipo *descriptiva* y *correlacional*. Una vez realizada la descripción de las características de la población estudiada y definido el concepto de estado de ánimo y síntomas depresivos establecidos por el DSM-IV, como así también, el concepto de Actividad Física, se intentó establecer la relación que los adultos mayores establecen entre estas, conocer si existen beneficios o directamente, no se establecen relaciones.

La investigación que aquí se plantea, puede denominarse *de campo*, ya que, según Arias (2006), consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de alguna realidad donde ocurren los hechos (datos variables), sin manipular o controlar variable alguna.

El procedimiento que se utilizó para llevar a cabo la investigación fué el *método hipotético-deductivo*, caracterizado por la combinación de un momento racional con un momento empírico. Es decir, basado en los fundamentos teóricos se observó la realidad del campo, y luego se analizaron los datos obtenidos a través de la realización de encuestas. Las cuales, constaron de 28 preguntas claras y precisas, en donde se organiza la información en cuatros partes: la primera, sobre datos personales; la segunda parte sobre síntomas depresivos, la tercera parte sobre



Actividad Física, y la última basadas en la relación entre Actividad Física y su estado físico y anímico. Para ello se utilizaron preguntas estructuradas y cerradas, o de opción múltiple.

En la presente investigación, la población estudiada es la de adultos mayores de 65 años. Incluye hombres y mujeres que realizan actividad física en diferentes establecimientos de la ciudad de Río Cuarto. La muestra fue realizada "por conveniencia", es decir los sujetos fueron seleccionados dada la conveniente accesibilidad y proximidad a los mismos. La intención de la misma fue recoger datos provenientes de distintos contextos, es decir, de instituciones públicas y privadas, personas tanto ambulatorias como así también, aquellas que se encuentran hospitalizadas.

Concretamente se encuestaron 50 personas, las cuales corresponden a 36 mujeres y 14 hombres, cuyas edades oscilan entre 65 y 87 años, provenientes de las siguientes instituciones: *Geriátrico "Hogar Sol de Otoño"*, *"Acqua Salud: centro de rehabilitación (Asistentes de las actividades acuáticas, pilates y gimnasio)"*; *Gimnasio "Génesis Gym"* y *centro de jubilados "Imperio Sur"*.

### **Resultados obtenidos**

Los datos recabados de las encuestas fueron cargados en el paquete estadístico del SPP (version 22.0). A partir de dicha información se procedió al análisis de la misma, obteniendo los siguientes resultados.

En lo que refiere al primer objetivo, *Identificar que estados de ánimo asociados a síntomas depresivos prevalecen en los Adultos Mayores que realizan Actividad Física sistemáticamente en la Ciudad de Río Cuarto*, se puede observar que gran porcentaje de las personas mayores a 65 años, sufren algunos de los síntomas depresivos planteados por el DSM-IV. La pérdida de energía es uno de los síntomas más comunes en las personas de este grupo etario, representando al 62% de los encuestados, reflejados principalmente en las actividades domésticas y en menor porcentaje en las actividades laborales y recreativas. Otro síntoma muy común en las personas encuestadas es la alteración en el peso.

Por último, el 56% de la muestra afirma padecer alteración en el sueño, siendo este porcentaje poco fiable, ya que presenta contradicciones a esta pregunta. Son poco representativos los datos acerca de la presencia de ánimo depresivo, la falta de interés y mucho menos, los cambios en el apetito en los adultos mayores encuestados en esta investigación.

En cuanto al segundo objetivo planteado al comienzo de la investigación, *“Establecer que beneficios le atribuyen los Adultos Mayores a la práctica de Actividad Física”*, observan que mejora su estado anímico gracias a la práctica de actividad física sistemática. En igual cantidad, sostienen que otro beneficio importante es la posibilidad que la misma le da de relacionarse con otras personas, de socializar y pertenecer a grupos de pares. Siendo los beneficios psicociales los que prevalecen por encima de los físicos.

Por último dando respuesta al tercer objetivo, el cual pretende: *determinar que síntomas perciben los Adultos Mayores ante la ausencia de Actividad Física*. Se podría decir que un porcentaje importante de las personas encuestadas, se sienten “pesados y poco ágiles” cuando por algún motivo, dejan de realizar actividad física. Otro síntoma que destacan, es sentirse un poco o bastante dolorido ante la falta de movimiento. No son observadas alteraciones en el peso ni cambios en el apetito, ante la ausencia de actividad. Por otra parte, los resultados muestran que el 52% de las personas no establecen ninguna relación entre la falta de actividad y la capacidad de conciliar el sueño.

Además de dar respuestas a los objetivos planteados al comienzo de la investigación, mediante el análisis de los datos obtenidos, se pudieron observar también que la Actividad Física que prefieren el 50% de los encuestados, es “la gimnasia” y en segundo lugar, la ocupan las actividades acuáticas. Actividades como “caminata” y “bicicleta”, además de formar parte de clases de gimnasia suelen ser las más elegidas para realizarlas fuera de estas, generalmente los fines de semana.

En cuanto a la compañía para realizar actividad física, se podría indicar, que un porcentaje importante de la muestra (el 58%), lo hacen con los compañeros del lugar al que asiste, otro grupo eligen a los amigos y en menor cantidad, prefieren llevarla a cabo, sólo o con familiares.

Se investigó además, a cerca del motivo por el cual los Adultos Mayores realizan actividad física. Las estadísticas demuestran que un 86% del total de la muestra, practica cierta actividad, “porque me hace sentir bien”, y un 14% lo hace por prescripción médica.

### **Referencias bibliográficas**

Aparicio García-Molina, V.A, Carbonell-Baeza, A, & Delgado-Fernández, M (2010). Beneficios de la Actividad Física en personas mayores. *Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* .10 (40)

- Arias, Fidia G, (2006) El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme. 5ª Edición.
- Bazo M.T y Maiztegui. C (1999) Sociología de la vejez. En Bazo, M. T. "Envejecimiento y Sociedad: Una perspectiva internacional." Madrid: Ciencias de la Salud Panamericana.
- Barriopedro, Eraña y Mallol, (2001) Relación de la actividad física con la depresión y satisfacción con la vida en la tercera edad. Revista de Psicología del deporte. Vol. 10. Num. 2.
- Barrios Duarte, Borges Mojaiber & Cardoso Pérez, (2003) "Beneficios percibidos por adultos mayores incorporados al ejercicio". Revista Cubana de Medicina Integral. v.19 n.2
- Becerra Pino, M (s/f) "Depresión en el Adulto Mayor". Facultad de Medicina. UNAM
- Devis Devís, J y Peiró, C, (2007) Actividad física, Deporte y salud. España. INDE Publicaciones.
- Fraile Aranda, A (coord.); Abajo casado, A; Aguado Monhas, P; Arribas Cubero, H; Domínguez Tomás, L; Fernández Rubio, F, Fernández Sánchez, M; Francés Lópiz, S, Frutos San Miguel, M; Lobato Iglesias, J.L; Muñoz Gutiérrez, M, Pérez Alfonso, L; Romo Velasco, (1996). Actividad física y salud en la escuela. Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, Valladolid.
- López - Miraño, A (2009) La salud y la actividad física en el marco de la sociedad moderna. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- Marquez, Sara, (1995) Beneficios psicológicos de la Actividad Física. Revista de psicología General y Aplicada 48
- Moreno González. A (2005)." Incidencia de la Actividad Física en el Adulto Mayor" Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el deporte Vol. 5 (19)
- Olmedilla- Zafra, A & Ortega- Toro, E. ORTEGA (2009) Incidencia de la práctica de actividad física sobre la ansiedad y depresión en mujeres: perfiles de riesgo. University Psychology. 8 (1).
- Organización Mundial de la Salud (1998), Envejecimiento Saludable: El envejecimiento y la Actividad Física en la vida diaria. Programa sobre envejecimiento y salud, Organización Mundial de la Salud. www.who.int
- Ortíz de Zárate, Miriam (2007) Estados de ánimo y emociones. Fuente: Ontología del lenguaje. Rafael Echeverría. Editorial Granica.
- Ruiz, Lourdes (2001, 6 de octubre) Distimia. Psicología Clínica. Recuperado de <http://liclourdesruiz.blogspot.com.ar/2011/10/normal-0-21-false-false-false-es-ar-x.html>

- Santander Toro, Jaime (2000) Depresión en el Adulto Mayor. Departamento de Psiquiatría. Universidad Católica de Chile. Boletín de la Escuela de Medicina. Vol. 29
- Satorres Pons, Encarnación (2013), Bienestar Psicológico en la Vejez y su relación con la Capacidad Funcional y la Satisfacción Vital. Universidad de Valencia. Valencia.
- Torcedor. P. (1998). Estudio sobre la relación entre Actividad Física habitual y condición física-salud en una población escolar de diez años de edad. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Toscano, W & Rodríguez de la Vega, L (2008).Actividad física y calidad de vida. Hologramática. 9 (1).
- Valderón Gómez, E. (1996): Marco para el estudio de la salud y la actividad física. Perspectivas, No 18, pp. 18-22.

## **Eje 5**

### ***La Educación Física como campo y la Investigación***

En este eje se incluyen trabajos dedicados al análisis y reflexión sobre el cuerpo, el movimiento corporal, límites del campo, relaciones con la ciencia, temas cristalizados, líneas de estudio, deudas, proyecciones e Investigaciones en el campo.

#### **Ponencias**

Díaz, María Julieta

*El Derecho -en- Juego y el ámbito escolar*

Ducart, Marcelo Fabián

*El cuerpo en la encrucijada mediática*

Ferreira, Adrián

*Interpelaciones (Epistemológicas) de la Educación (Física) II. Luces y sombras de su campo disciplinar.*

Rivero, Ivana; Picco, Véronica; Gilleta, Viviana

*Exclusión-inclusión del juego en propuestas académicas. En presentación del proyecto*

Ducart, Marcelo Fabián

*¿Un sujeto para el cuerpo de la educación física? Entre Homero y Platón*

Rivero, Ivana; Ledesma, Ariel Limbrici; Dafgal, Manuel

*Juego, arte y educación. Enredando discusiones alrededor de lo lúdico*



## El Derecho -en- Juego y el ámbito escolar

Díaz, María Julieta<sup>1</sup>

**Palabras claves:** derecho, derecho al juego, necesidad, curriculum.

### Conceptualización del tema

Partimos de la afirmación de que los niños y las niñas tienen derecho a su infancia, tienen derecho a ser niños y niñas. Según la RAE, el derecho es el “conjunto de principios y normas, expresivos de una idea de justicia y de orden, que regulan las relaciones humanas en toda sociedad y cuya observancia puede ser impuesta de manera coactiva”.

Como sabemos, el derecho a jugar fue reconocido por primera vez el 20 de noviembre de 1959, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de los Derechos del Niño. Treinta años más tarde se aprobó la Convención de los Derechos del Niño, que recoge el derecho al juego en el artículo 31 estableciendo “el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

El derecho a ser niño es el derecho fundamental, es el derecho que trata de aprehender los derechos jurídicos, aunque esto no significa que los mismos estén garantizados. “Sólo podrán garantizarse desde un espacio de Estado de derecho” (Degano, 2006:154), el cual se hace visible, en nuestro caso, a partir del análisis de los diseños curriculares específicamente en los niveles Inicial y Primario. Aunque otros autores plantean que “Garantizar el derecho al juego es proponer una oferta amplia de juegos, a la vez que se debería respetar y acompañar los intereses, habilidades, y emociones propias de los jugadores al momento de estar jugando” (Corbera: 2013).

En este marco, el presente trabajo de investigación propone indagar al juego como derecho desde su genealogía, es decir para “poder analizar el saber en términos de estrategia y prácticas de poder” (Castro, 2004:146). Indagar el concepto *derecho*, no desde un análisis histórico-lineal, por ende cronológico; sino desde los sentidos socio-

---

<sup>1</sup> ISFD N°84 y UNLP - [majudiaz@yahoo.com.ar](mailto:majudiaz@yahoo.com.ar)

históricos y políticos que se le ha dado al término y el cual se ha constituido de esta manera y no de otra a lo largo del tiempo.

Pensar el *derecho al juego* dentro del ámbito escolar, permite analizarlo como un proceso de racionalización que va estableciendo determinados modos de subjetivación, e indagarlo desde el sistema complejo de elementos que articula el cuerpo y el currículum: “mostrar el cuerpo totalmente impregnado de historia, y la historia impregnando al cuerpo” (Foucault, 2004:32).

Este trabajo de investigación, se propone pensar el derecho al juego y al jugar desde el ámbito escolar porque creemos que es allí donde se visibiliza desde un acto político, histórico y socio-cultural la garantía verdadera o no a ese derecho.

### **Antecedentes**

En relación a nuestro objeto de estudio, identificamos investigaciones que nos permiten pensar ciertas formas de racionalidad de las prácticas que han establecido un modo de pensar al juego y al niño. Taladriz, Nella; Aldao, y Villa, plantean que la Educación Física basó sus prácticas lúdicas en aportes psicológicos clasificando los juegos con relación a la edad o nivel de desarrollo de los mismos, expresando un proceso evolutivo unilineal (por ejemplo, de los juegos simbólicos a los reglados), proceso que parece estar determinado por la genética y por una tendencia instintiva hacia el progreso<sup>2</sup>. En el mismo sentido, perspectivas desde las ciencias biológicas, no se encuentran ajenas a este posicionamiento, ya que piensan al juego y al jugar como una necesidad vital y “afirman que jugar es necesario y vital para lograr un equilibrio en su proceso de desarrollo” (UNESCO). Y a su vez, se establece que “jugar es tan vital para los niños y niñas como comer o respirar. Además de felicidad y diversión, al hacerlo se desarrollan capacidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales” (FUNDACIÓN ARCOR).

Si nos permitimos profundizar en los alcances del concepto, observamos que, según el RAE, una necesidad surge cuando existe un impulso imposible de controlar que lleva a que los esfuerzos individuales se encaminen en cierta dirección. También se emplea en otras circunstancias para describir la falta de objetos o afectos de índole emocional que son imprescindibles para subsistir o la carencia de productos nutritivos o de bien primario que provocan hambre o desequilibrio físico de algún tipo.

---

<sup>2</sup>Taladriz, C.- Nella; J.- Aldao, J. y Villa, M.E “Una genealogía del juego en la historia de la Educación Física escolar”. Proyecto de investigación: “La enseñanza del juego en la Educación Física”, perteneciente al Programa de Incentivos a la Investigación, FaHCE, UNLP:



Las necesidades son propias de todo organismo vivo y consisten en una sensación provocada por la idea de que nos falta algo ya sea a nivel material, orgánico o sentimental. Se trata de uno de los componentes fundamentales en la vida, no sólo humana sino también de las demás especies, es la necesidad la que lleva a que los seres vivos se movilicen en busca de objetivos que les sirvan para satisfacer aquello que consideran que precisan. A diario, escuchamos decir a médicos y educadores en general que cuanto más pequeño es el niño, más necesario será el uso del juego y más importante será esta herramienta en su vida. Los niños pequeños necesitan jugar, moverse, desplazarse, experimentar, tocar, construir, deshacer para luego volver a construir, imitar, bailar, cantar, imaginar, etc.

### **Problema**

A partir de estas perspectivas podríamos considerar que el juego ha sido pensado desde un modelo netamente biologicista que supone un retorno a lo natural.

Partimos del supuesto de que no nacemos sabiendo jugar, sino que este es un saber, una construcción social. El trabajo de investigación apunta a problematizar y establecer los límites que construye el saber que sostiene al juego solamente como una necesidad vital, ya que “concebir a las necesidades tan sólo como carencia, implica restringir su espectro a lo puramente fisiológica, que es precisamente el ámbito en que una necesidad asume con mayor fuerza y claridad la sensación *de falta de algo*. Sin embargo, en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan son también potencialidad, y más aún, pueden llegar a ser recursos” (Max Neef, 1994: XXX, las cursivas son nuestras). De esta manera sostenemos que la necesidad de jugar es potencial del juego; las necesidades no se satisfacen ni se colman, sino que revelan un proceso dialéctico que constituye un movimiento incesante. Es decir, reconocemos que las necesidades humanas son las mismas en cada cultura y en cada momento histórico, lo que varía es la manera de ejercer la satisfacción de esas necesidades; la manera de ejercer el derecho a jugar.

A partir de este haz de relaciones que se arman en torno al derecho al juego, se buscará analizar cómo se ejerce ese derecho a jugar en el curriculum, precisamente en el nivel inicial y en el primer ciclo de la primaria de la Provincia de Buenos Aires. Aquí, el curriculum, será entendido como un documento, en tanto práctica social, histórica y política. Más allá de que la didáctica ha realizado una distinción entre curriculum prescripto y curriculum real, “para otros, el currículum hace referencia a todo lo que sucede en la escuela, y esto ha sido llamado la definición amplia del currículum” (Dussel, 2010: 5). El documento no queda encerrado en las letras de la

normativa, sino en un sistema de acción alojado por el pensamiento, en “el proceso de construcción curricular en el cual las instituciones educativas y los docentes configuran su acción educativa” (Bordoli, 2013: 189).

El entramado curricular de Educación Física del Nivel Inicial, se encuentra atravesado por el juego, en la medida en que “la modalidad en que se llevan a cabo las prácticas de la educación física deben ser esencialmente lúdicas” (DGCyE, 2008: 230). En cambio, en el nivel primario el juego aparece como la enseñanza en cantidad de juegos y, en el juego como recurso, donde “el docente presentará situaciones didácticas en que los niños y niñas exploren, descubran, compartan actividades motrices, juegos (...), propondrá una amplia gama de juegos” (DGCyE, 2008: 350).

#### **Objetivo general:**

-Analizar el derecho al juego y su vinculación entre los diseños curriculares del nivel inicial y primario, y la problemática intrínseca del contenido *juego*.

#### **Objetivos específicos:**

- Análisis del término derecho desde una mirada genealógica.
- Análisis del juego como derecho desde una mirada genealógica.
- Análisis del contenido *juego* en los diseños curriculares del nivel inicial y primario.
- Análisis del ejercicio y la garantía del derecho a jugar en el ámbito escolar.

#### **Referentes teóricos-conceptuales**

-En relación al derecho

Para comenzar realizando algunas indagaciones sobre el término *derecho*, se hará alusión a un texto publicado por Rocío del Alva Priego Cuétara quien hace referencia a los Derechos Humanos y la resistencia política desde Foucault. La autora plantea que después de la internacionalización de ciertas exigencias a partir del 10 de Diciembre de 1948 con la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* por la asamblea general de la ONU, dichos derechos han adquirido carácter de sacralidad inviolable, tanto dentro de los círculos académicos, como fuera de ellos; son reclamados no solo en foros internacionales, sino también por los movimientos de resistencia de clases y minorías excluidas, e incluso en ámbitos de la vida familiar y cotidiana.

Si bien este conjunto de derechos han sido reconocidos por la sociedad de manera ética, jurídica e internacionalmente, los mismos no han tenido gran impacto en la realidad; por los alarmantes hechos de violencia e injusticia como observa Agamben. Él mismo afirma que los fenómenos de fragmentación social y cultural, generan

manifestaciones violentas de nacionalismo y xenofobia, racismo y fundamentalismo religioso, debido a la migración de personas que viven en naciones desfavorecidas a zonas económicamente atractivas, todo ello propiciado por la globalización. En otras palabras, quedan escindidos los derechos civiles y políticos reconocidos formalmente y los derechos sociales, económicos y culturales, como contrapartida de la globalización. Muchos son los ejemplos que podríamos observar en relación a la no garantía de derechos de niños y niñas en el mundo; uno de ellos es el mercado cafetero globalizado de Nicaragua quien invisibiliza la garantía de los derechos de los niñas y niños, en este caso al trabajo infantil.

-En relación al derecho a jugar y su garantía.

Y si nos referimos a la garantía de los derechos de los niños y niñas a jugar, se observan varias investigaciones que han trabajado sobre los mismos para poder garantizarlos. Nuestro referente es Víctor Pavía. En el texto denominado “El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego”, pronunciada en el marco del Congreso Pedagógico de AMSAFE Santa Fe, junio de 2009, plantea ¿A qué da derecho el derecho al juego? El autor propone dos formas de analizarlos, el cual estoy plenamente de acuerdo: En primer lugar el derecho al juego es, derecho a espacios, tiempos y juguetes para jugar. En segundo lugar, los chicos y las chicas tienen derecho a aprender a jugar de un “modo lúdico”; y si tienen derecho a aprender a jugar de un modo lúdico, tienen derecho a estar cerca de adultos que saben jugar de ese modo. De esta manera se garantizaría el derecho a jugar.

En los Diseños Curriculares de la provincia de Bs. As (2008) se plantea que el juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, por lo tanto resulta importante garantizarlo como un derecho de los niños, posibilitando su despliegue a partir de variadas situaciones. En el área Educación Física se propone el eje Corporeidad y Motricidad en el Juego y el Jugar que implica dos núcleos de contenidos que se interrelacionan constantemente: la acción de jugar, y los juegos, haciendo referencia al mismo como la institucionalización de unas formas de jugar específicas, creadas en algún momento histórico y que se transforman en objetos culturales disponibles para ser reproducidos. Aprender Educación Física implicaría conocer su cuerpo, experimentar sus posibilidades de actuación motriz, comunicarse ampliando sus recursos expresivos, jugar con los otros y vincularse con el ambiente. Se espera tanto que el docente presente situaciones didácticas en las que los niños y niñas exploren, descubran, compartan actividades motrices, juegos, resuelvan problemas y reflexionen acerca de las experiencias compartidas; como -considerando especialmente a los niños/as, sujetos de derecho/ciudadanos- posibilite accesos a la

cultura corporal de movimientos en las prácticas corporales, motrices y lúdicas haciéndolas propias para modificarlas o inventando nuevas alternativas convirtiéndose en portadores y creadores de cultura.

### **Aspectos metodológicos**

En función de los objetivos planteados para la investigación y del encuadre teórico definido, se utilizará una metodología de tipo cualitativa con enfoque hermenéutico-interpretativo, lo que implica asumir que no existen significados fijos, transparentes y simples sino que los seres humanos crean diversas interpretaciones del mundo que los rodea y éstas juegan un papel decisivo en su acción. Es por ello que, se analizará el discurso que se manifiesta en los diseños curriculares, teniendo en cuenta que el mismo cumple una función dentro estos, y en la cual, el poder está implicado y donde el poder funciona.” El poder es algo que funciona a través del discurso, porque el discurso es, él mismo, un elemento en un dispositivo estratégico de poder.”(Castro, 2004: 95). Siguiendo la misma mirada foucaultiana, se analizará conceptualmente a la genealogía, para luego pensarla en relación al derecho y al derecho como juego, puesto que se llevará a cabo una descripción exhaustiva entre comienzos y sucesos históricos del mismo.

En este sentido, la metodología atenderá a que las acciones de la investigación apunten a comprender, en profundidad y desde la totalidad contextual en que se producen las prácticas y el significado de los hechos educativos (Bravin, 2008: 162). El análisis bibliográfico se aplicará fundamentalmente a la bibliografía de Víctor Pavía (2002), Patricia Sarlé (2006), María Eugenia Villa, Cecilia Taladriz, Jorge Nella (2011) en relación a la temática de los derechos del juego y al jugar; por otro lado el análisis de contenido *juego* y del discurso de los diseños curriculares del nivel inicial y primario de educación física; como así también los escritos de Crisorio (2010), Emiliozzi (2014, 2016), (Foucault, 2013, 2012) en relación a las definiciones sobre sujeto y de otros autores que refieran a la temática a abordar como Meschiany (2013).

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

A partir del análisis genealógico del término *derecho* y su vinculación con el *derecho a jugar* en los diseños curriculares de ambos niveles: Inicial y Primario, se espera con este trabajo de investigación poder saber cómo se fue construyendo un término tan utilizado desde la doxa como es el *derecho*. Término tan repetido en toda clase de documentos escolares infantiles, libros de textos, convenciones, etc; sin reconocer

realmente de dónde proviene y cómo fue surgiendo a lo largo del tiempo en relación al sentido que le ha sido dado hasta la actualidad.

Creemos también, que podría ser posible construir un concepto -no acabado- sobre lo que verdaderamente queremos decir cuando nos referimos al *derecho a jugar* de los niños y niñas de nuestra sociedad.

## **Bibliografía**

- Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores, Universidad de Quilmes: Bernal.
- Corbera, A. (2013) El derecho a jugar: Lógica interna y el sentido de los juegos. Ponencia en el 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre. UNLP-FAHCE. Departamento de Educación Física.
- Crisorio, R. y Giles, M. (2009), "Educación Física: Estudios críticos de la Educación Física". La Plata. Ediciones Al Margen. La Plata.
- Degano, J. (2006) "El derecho a ser niño", Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología de Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas", Tomo II, Facultad de Psicología UBA. Buenos Aires.
- DGCyE, (2007) Diseño Curricular de Educación Física para la Educación Inicial, Resolución 3161/07.
- DGCyE, (2007). Diseño Curricular de Educación Física para la Educación Primaria.
- Emiliozzi, M. V (2016) El sujeto como asunto: Las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea. Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.
- Giovine, R.; Montenegro, A.; Martignoni (2016). Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar. Capítulo 4 "La trama de los derechos del Niño al Juego: un derecho en juego". Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.
- IPA Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar. Asociación Internacional de Juego: Promoviendo el derecho del niño y de la niña a jugar.
- Meschiany, D. (2013) "Una hipótesis: el sujeto de la ciencia", en Revista psicoanalítica El rey desnudo N°6.
- Pavía, V. (2009) Resumen de la intervención en el Panel "Cuerpo, Juego y Cultura", Congreso Pedagógico AMSAFE, Santa Fé, Junio 2009. <http://www.efdeportes.com/> EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, N° 149, Octubre de 2010. <http://www.efdeportes.com/>
- Priego Cuétara, R. "Derechos humanos y resistencia política desde Foucault" en Reflexiones Marginales - ISSN 2007-8501.

Taladriz, C.- Nella; J,- Aldao, J. y Villa, M.E “Una genealogía del juego en la historia de la Educación Física escolar”. Proyecto de investigación: “La enseñanza del juego en la Educación Física”, perteneciente al Programa de Incentivos a la Investigación, FAHCE, UNLP.



# El cuerpo en la encrucijada mediática

Ducart, Marcelo Fabián<sup>1</sup>

## Resumen

El influjo de los Medios Masivos de Comunicación y de las redes, ha modificado la forma vigente de relación entre los sujetos y con sus cuerpos. El ecosistema cultural del mundo del Deporte y de la Educación Física, no es ajeno a dicho proceso de mediatización social. Siguiendo el planteo trazado por Stig Hjarvard (2016:249), intentaré situar el proceso de mediatización en un marco más específico y acotado, considerando el contexto deportivo de la ciudad de Río Cuarto. ¿Cómo se comunican los cuerpos en y desde el contexto deportivo mediados por los nuevos dispositivos tecnológicos? ¿Cómo actúan y entablan relaciones sociales dentro y fuera de los campos deportivos? ¿Qué se dice? ¿Qué se piensa y se da que pensar? ¿Quién dice y a quién se dice? ¿Qué tipo de representaciones sociales emergen desde los campos deportivos?

**Palabras claves:** mediatización, cuerpo, deporte, medios, intelectuales

## INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo forma parte del informe final del curso de Posgrado en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, denominado: sociedades mediatizadas: emergentes latinoamericanos. El mismo fue dictado por el especialista en Ciencias de la Comunicación de la UNRC Dr. Edgardo Carniglia. Sabemos que el cuerpo, es un texto construido socialmente, un archivo orgánico de la historia de la humanidad que se convierte en código, en inventario y recopilación de infinidad de mensajes que se traducen en señales, palabras y gestos. El cuerpo mismo es mediación, soporte de la comunicación. Cualquier dispositivo tecnológico de comunicación necesita para funcionar estar conectado a una red. Pero el cuerpo es una red en donde la aglomeración de células, órganos y fluidos apenas emerge como apéndice de su relación. El cuerpo, plantea David Le Breton, es una “materia simbólica”, una

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto, Departamento de Educación Física-[marceloducart@yahoo.com.ar](mailto:marceloducart@yahoo.com.ar)



“construcción social y cultural” del “inagotable reservorio del imaginario” (Le Breton, 2002:65). En tanto que la educación de los cuerpos, presente en todo hecho deportivo, es un hecho social, que, en la actualidad, se encuentra desfasado ante una marcada reconfiguración de la relación palabra-imagen, como mediadoras de los sentidos que circulan. Las proliferaciones de imágenes ponen en tensión el uso reflexivo de las palabras y del sentido que ellas adquieren en la cultura marcadamente audiovisual que se impone en la sociedad. Por supuesto que estos cambios modifican las posibilidades reales de intervención aún en el ámbito educativo y deportivo. Existe la dificultad para reconvertir si fuera el caso, nuestras prácticas centradas en el logos de la palabra a la sensorialidad inmediata de la imagen, ya que, entre ambos, existe una distancia inconmensurable.

### **SURFEAR POR LA RED**

Que estamos asistiendo a un cambio de época no es ninguna novedad. Cambian los conceptos, cambian las metáforas que dan cuenta de lo esencial de las acciones humanas. Andar, caminar, correr, luchar, nadar, saltar, etc., eran verbos corporales que fueron dando paso a otra serie de conceptos, particularmente, me interesa el concepto de “navegar” y el de “surfear”. Haciendo referencia a la comunicación de los sujetos, algunos autores, tales como Zygmund Bauman, prefieren hablar de: “bailar” o “surfear”, en vez de navegar en la red. Este nuevo concepto es más apropiado al paso del simbolismo de la comunicación en redes digitales. Los sujetos de la comunicación actual parecen mucho más activos en medio del oleaje de los cambios estructurales. Se prefiere hablar de influencias antes que de control y liderazgo. Se persiguen formas de organización más maleable, en tanto que se pueda ensamblar, dismantelar y rearmar en plazos mínimos, o aún, sobre la marcha. Esta especie de ensamblaje fluido y endémicamente inestable es lo que mejor se ajusta a la visión del mundo como algo “múltiple, complejo y veloz; por ende, ambiguo, confuso, plástico, incierto, paradójico y hasta caótico (Bauman, 2013:55-56).

El proceso de globalización a escala planetaria, ha contribuido a cambiar las condiciones de mediación social, es decir, de comunicación e interacción de y con los Medios” (Hjarvard, 2016:246). Los medios ejercen actualmente, una fascinación tecnológica en la cual está presente el ocultamiento del fundamento ideológico del sistema capitalista. Es cierto que las tecnologías encandilan, de modo tal que iluminan y enceguecen al mismo tiempo las condiciones de su perpetuación burguesa. Es cierto también que las tecnologías se nos ofrecen como novedosas máscaras de lo mismo, pero, aun así, más allá de la sospecha necesaria e ineludible acerca de la euforia y la

exaltación superficial generada por el desarrollo tecnológico, se nos hace necesario reconocer que la digitalización de los sistemas de signos ha transformado nuestro paisaje habitual y nos exige repensar el estatuto mismo de la información. Instalada, ahora, entre la plena presencia consumada de la sociedad del espectáculo y la puesta en presencia de una realidad inaparente donde la representación cede su lugar a la simulación.

La tecnología hace posible la creación de imágenes nuevas, pero también, hace posible la existencia de grandes circuitos de distribución y de nuevas condiciones de recepción. La tecnología funciona como mediadora de la relación de la sociedad consigo misma, de su autoproducción, inventa figuras discursivas y, al mismo tiempo, crea sus condiciones de posibilidad, aunque ambas instancias no cesen de transformarse mutuamente. El aprendizaje del uso de las nuevas tecnologías exige el desarrollo de habilidades instrumentales tales como saber usar equipos informacionales y manejar gran caudal de información. Pero ¿cómo circula la información? Ya no es la lógica de circulación masiva y homogénea. Existe una personalización de la información. Para ello es preciso situar correctamente lo que se hace circular. Aparece así una nueva textura de la sensibilidad y de la experiencia. La tecnología opera en los sujetos como una nueva prótesis, es decir, extiende nuestros modos de comunicación más allá de nuestro equipamiento biológico.

Quiero contar al respecto, una experiencia vivida, a partir de la cual, intentaré profundizar algunos indicios que dan cuenta del proceso de mediatización en el ámbito deportivo de la ciudad de Río Cuarto.

**Experiencia I:** Tuve la posibilidad de acompañar durante el año 2016 en Río Cuarto, al cuerpo técnico y un grupo de jugadores de un equipo de Fútbol de primera división, que participaba del campeonato Federal B de la Argentina. Los resultados no acompañaban, aunque el rendimiento del equipo no era deficiente. El club había hecho un esfuerzo inmenso en contratar a muchos jugadores de alto nivel. Sin embargo, el equipo que prometía arrasarse con todas las expectativas, empezó el campeonato con algunos interrogantes. Al mediar la cuarta fecha, se produjo una gran crisis y, a partir de allí todo fue cuesta abajo en los resultados y, sobre todo en las relaciones entre jugadores y el público de las redes. Aparecieron los reproches y las críticas. La racha negativa se extendió de local a cinco partidos seguidos perdidos. En ese momento pudo constatar la novedad en carne propia. Antes de iniciar, de finalizar, pero, sobre todo, durante el entretiempo de cada partido, pude ver como muchos jugadores estaban más preocupados por los comentarios en las redes sociales, en particular en Facebook, que, por los resultados en sí. Los comentarios de socios e

hinchas impactaban más sobre los jugadores que el mismo funcionamiento del equipo en la cancha. Las redes avivaban el fantasma de un nuevo descenso de categoría. Mientras que en la cancha prácticamente no se escuchaban críticas, en las redes sociales, los insultos de algunos intransigentes de la hinchada y las críticas al entrenador y dirigentes eran de una agresividad inusitada. Aparecía así con claridad dos territorios: el de la realidad del fútbol con sus jugadores e hinchada, por un lado, y el de las representaciones de las repercusiones de lo que para algunos sucedía allí. En el vestuario, se los veía a los jugadores, aferrados a sus celulares, como intentando jugar otro partido dentro del mismo partido. Una especie de prótesis que continuaba más allá del espacio/tiempo, la lucha por la hegemonía del sentido. Lo raro era, que no todos estaban igualmente preparados para disputarlo, menos aún para disfrutarlo. Y hasta intuía que los más hábiles con las gambetas en la cancha, se encontraban con mayores dificultades para mantener la calma frente a los frenéticos avisos de nuevos mensajes. Las redes se meten en el corazón mismo de los campos deportivos, presionando, incitando, irritando y por qué no también, dando nacimiento a nuevas formas de sensibilidad y construcción de subjetividades.

**Experiencia II:** En repetidas charlas con los jugadores y colaboradores del equipo, fui percibiendo cada vez más con mayor claridad, quienes eran los verdaderos referentes del pensamiento del Fútbol. No figuraban ni docentes distinguidos, ni investigadores, ni intelectuales reconocidos, sino personajes deportivos con visibilidad televisiva. En el ambiente del Fútbol se tiene la certeza que “lo que no se ve por televisión o no aparece en las redes, no es creíble o está condenado al fracaso”. Será tal vez por eso, que los partidos se juegan tanto en la cancha como en los Medios. Si bien siguen emergiendo desde las vitrinas del lenguaje, los grandes personajes del fútbol nacional e internacional, en el día a día, la comunicación interpersonal consume mayoritariamente a los referentes de la “opinión” periodística. Con una lógica particular, el comentarista deportivo adquiere rasgos bastante homogéneos en cuanto al contenido de sus opiniones. Prácticamente no hay disonancias entre lo expresado por alguien que describe un partido en el noticiero televisivo de la mañana, a los programas de radio o en los diferentes portales de internet. Abundan las respuestas estereotipadas y faltan las preguntas difíciles, esas que ponen en riesgo las certezas dominantes. Día a día, los comentarios se van compartiendo y pasando de unos a otros programas, en una suerte de consenso mágico, donde las voces diferentes, ambigüedades, contradicciones propias de toda interpretación de un hecho social como es el fútbol, parecen licuarse entre las aspas de la necesidad y el oportunismo. Me di cuenta que los jugadores, hinchas, equipos técnicos, conocen mejor a la

mayoría de los periodistas que hablan del deporte en los diferentes medios de comunicación que a otros referentes sociales de la ciudad. Aunque no todos saben individualizar la orientación ideológica de los contenidos periodísticos que se transmiten, perciben intuitivamente si son “amigos” de su equipo o contrarios. Los rotulan enseguida como amigos o enemigos en una lógica binaria más pasional que racional. En sus celulares y otros dispositivos, lucen como contactos la mayoría de ellos, conformando una verdadera red de interacción espontánea que retroalimenta la simbiosis entre comunicación y fútbol. En tanto que el ambiente deportivo de los clubes de Fútbol, se presenta como un territorio bastante reacio a la presencia de los intelectuales o catedráticos universitarios, en especial a los que no aparecen en tv. Circula una especie de mito deportivo urbano, que solamente los ex jugadores, devenidos en socios dirigentes comprometidos, saben interpretar correctamente lo que se necesita para llevar al club a los primeros a la gloria. Tal vez sea una reacción exagerada contra cierto elitismo etnocentrista de algunos intelectuales argentinos que ha denostado históricamente la pasión irrefrenable del fútbol. Se piensa que el fútbol pertenece a los que “se juegan” por su equipo, no a los que intentan explicarlo desde afuera. La “pasión” no se estudia, no se enseña, comentan por lo bajo algunos futboleros ante la presencia de intrusos en los dominios del fanatismo futbolero. Los rótulos de intelectualidad suelen ser bastante despreciados. Tanto es así, que prácticamente no hay registros de técnicos del fútbol local, que hayan pasado por la Universidad Nacional de Río Cuarto u otra universidad, en vista de validar profesionalmente sus saberes en Educación Física o Ciencias del Deporte. No obstante, todos recurren con frecuencia, a las aulas expandidas de los medios.

### **LOS INTELLECTUALES EN EL FONDO (DEL DEBATE)**

Asumida la incorporación a la sociedad del conocimiento, como un compromiso ineludible de los países de desarrollo intermedio, por ejemplo, la Argentina, ¿qué papel corresponde al sistema educativo en la incorporación de las tecnologías de la comunicación y la información? (Carniglia, E. y otros, 2013:17). Siguiendo el planteo de García Canclini (2005), en su obra: “Diferentes, desiguales y desconectados”, podríamos decir que los medios representan la reorganización audiovisual y espectacularizada de los bienes y mensajes, un hecho que encuentra serias resistencias en las instituciones universitarias y deportivas, en donde todavía los conceptos someten a las imágenes y las disquisiciones racionales se imponen al pensamiento analógico y metafórico.

Como docente e investigador del área de Filosofía de la Educación Física y Ciencias del Deporte, puedo dar testimonio de tales resistencias externas e internas. En la organización de cada nuevo curso, me encuentro con nuevas generaciones de estudiantes. Ellos provocan un serio reto a la tentación de continuidad de clases magistrales o, peor aún, de clases basadas en la búsqueda de respuestas a guías de preguntas que nadie logra comprender su sentido formativo. Nada los entusiasma, sólo parecen estar atentos a sus celulares y la novedad que a partir de ellos se posibilita. Esto me ha llevado durante los últimos años, a tener que replantear seriamente mi tarea docente. Ya no podía estar afuera de los medios y de las redes sociales, ya no podía privar a mis estudiantes de introducirlos en las nuevas tecnologías. Y me pregunto: ¿Dónde estamos los docentes universitarios como intelectuales en medio de esta sociedad mediatizada?

Profundizando un poco más en nuestra cultura mediatizada, la situación de estar conectados online, al igual que cualquier otro vínculo social, está socialmente estructurada por diversas identidades y alteridades, que se mueven por igual en tiempos simultáneos y diferidos (Winocur, 2013:253). Estar comunicado a toda hora y en todo lugar, se ha vuelto un acto perentorio e indispensable. Sin dejar de reconocer el papel del mercado, la publicidad y de la propia tecnología en la generación de esta necesidad, sostenemos que lo que explica la adhesión inusitada, es la refuncionalización simbólica que ha sufrido el sentido de la comunicación. El celular parece ser el artefacto ritual para exorcizar la otredad” (Winocur, 2013:257).

Si bien los medios y las redes amplían las oportunidades para relacionarnos y conocer a otros, al mismo tiempo de modo paradójico, nos filtran y editan su conocimiento, de tal modo, que difícilmente nos permiten acceder a la versión que los otros tienen de sí mismos:

La tecnología puede aniquilar la distancia del modo contrario. Puede acercar demasiado al otro, a tal punto que nos impida reconocer la diferencia. El entrelazamiento de imágenes globales; la apropiación de las culturas para nuestros propios planes (...) la expectativa de que, si tuviera la más mínima oportunidad, el mundo sería exactamente igual a nosotros (...) Y aún las imágenes documentales de otros mundos tienen que ajustarse a nuestros preconceptos (...) La familiaridad tecnológicamente inducida tal vez no alimente el desprecio, pero es posible que nutra la indiferencia. Si las cosas están demasiado cercas no las vemos. En ese aspecto la tecnología también puede aislar y aniquilar al otro (Silverstone, 2004: 219-220).

Las redes en el mundo futbolístico operan de manera análoga. Parecen acercar tanto, que se impide al mismo tiempo, vivenciar y tomar conciencia de las diferencias

personales y los malestares colectivos. Ciertos circuitos de comunicación, como los que inauguran y posibilitan las redes, operan de manera negativa para el equipo, ya que generan roces, suspicacias y peleas innecesarias entre jugadores, cuerpo técnico, dirigentes, etc. La necesaria tensión entre el ámbito privado y público de la vida de los jugadores, encuentra no pocas dificultades en las relaciones interpersonales, particularmente a la hora de compartir información sensible en las redes. A veces unas pocas palabras, más emotivas que racionales, desencadenan consecuencias impensadas. Pero también ciertas imágenes fijas o en movimiento que se hacen circular desde las propias páginas de los jugadores, van generando de modo subterráneo en la conciencia colectiva del equipo, interrupciones y tensiones en la configuración de roles y afinidades internas del grupo.

De un modo general, se podría aventurar que las características diferenciales de esta marcada cultura audiovisual, está marcada por la migración del “logocentrismo” hacia el “imagocentrismo”. La imagen parece resistir con dureza al sentido, y conlleva un “excedente inefable” no codificable en términos semióticos (Mitchell, 2003;27). En tal sentido, la imagen ya no es concebida como mediata representación sino como inmediata presentación. Los medios colaboran en el predominio progresivo del elemento audiovisual, favoreciendo en las nuevas generaciones la sustitución del mundo del texto escrito al mundo como imagen (Mirzoeff, 2003:22.25)

En tal sentido, creo que los docentes y profesionales de la educación no logramos advertir que el cambio de época nos ha dejado “desfasados”. Advertimos el cambio de época, por supuesto. Ensanchamos nuestros diagnósticos y pronósticos, pero no logramos encontrar las motivaciones y herramientas para integrar con éxito Comunicación y Educación. Será tal vez porque el proceso de mediatización de la sociedad ha favorecido “el descentramiento del lugar de los intelectuales en las sociedades occidentales contemporáneas (Margulis y Urresti, 1997). Los autores se preguntan si estos cambios, que en su conjunto modifican la identidad social tradicional de los intelectuales, es algo momentáneo o definitivo. Aún coexisten formas diversas del quehacer intelectual. ¿En qué medida ella representa un reposicionamiento y una adaptación, o una desaparición de funciones y roles tradicionales?, es una pregunta que todavía no podemos responder.

Los intelectuales, hemos sido rotulados tradicionalmente como un grupo involucrado directamente en la producción y consumo cultural, es decir un grupo social, cuyo trabajo consiste en la elaboración y la administración de los bienes simbólicos (Altamirano, 2002). Pero, ¿qué entendemos por cultura? La cultura es un todo que se identifica con la producción y consumo social de “sentido”. En lo personal, me siento identificado con la tarea de trascender los ámbitos parciales de conocimiento

(conocimiento científico-tecnológico, ético-moral y estético-artístico) para pensar en formas de conocimiento universal. Mi formación filosófica ha sedimentado la convicción que los docentes no estamos sólo para vivir de nuestras ideas, sino también para las ideas. Es decir, me siento orientado no tanto hacia problemas prácticos vinculados con las técnicas del hacer, sino a problemas teóricos que tratan de problematizar las prácticas situadas. Y en tal tarea, aún sin notarlo, estoy, distribuyendo y aplicando cultura, sintetizando ideas, valores y experiencias desde donde se extraen los principios básicos para la interpretación de una época. Por tal motivo, acuerdo también que sería inadecuado, suponer que no actuamos sobre la vida social. Ya que uno de los atributos más importantes es precisamente la intervención social, aunque con diversas formas. Algunas de estas formas diversas contienen mayor visibilidad y otras nutren desde el anonimato. Me siento con el hábito pedagógico y las herramientas discursivas que da la facilidad para interpelar en forma regular a un auditorio amplio, no compuesto por especialistas sino por público. Sin embargo, aflora al mismo tiempo, entre nosotros, los intelectuales, una clara tendencia personal hacia la monopolización del uso de la palabra, ya que suponemos que es sólo a través de ella, como que se transmiten los valores y sentidos. Si bien, esta palabra no es como otras, que busca sobretodo, producir un pensamiento crítico, una frase que inquiete y que deje pensando a los interlocutores, en general aparece disociada de toda imagen. Aun cuando nuestra palabra crítica se oponga a la naturalización de todo determinismo social e iluminismo racionalista, no se siente demasiado cómoda con destronar el logocentrismo de nuestras prácticas. Intentamos escapar de la concepción dogmática del lenguaje como simple representación de la realidad, como simple relación de adecuación necesaria y suficiente entre las palabras y los hechos, pero se nos escapa la mediación audiovisual de la sociedad actual. Acuerdo que la palabra puede no ser simplemente la expresión de lo existente, también puede y debe superarlo, pues ella explora la potencialidad que está más allá o más acá de la efectividad del hecho fáctico y sus imágenes (Algasi y Vanoli, pp. 48-50).

### **“EN-REDADOS”: UN FINAL QUE INAUGURA PRINCIPIOS**

Al iniciar el trabajo, exponía mi propósito de indagar sobre el influjo de los medios masivos de comunicación y de las redes, en la sociedad actual y, como se ha modificado la forma vigente de relación entre los sujetos, en particular, en el ámbito deportivo. Al llegar a este momento, encuentro no pocas dificultades para asegurar que mi propósito se haya cumplido. He podido decir algo, claro, pero el trabajo apenas

vislumbra un inicio. Y todo ello, porque creo que, en esta sociedad marcadamente mediatizada, se han ensanchado y oscurecido las fronteras de lo que somos y nuestras posibilidades reales de acción. La brecha entre el cuerpo y el psiquismo, entre el individuo y la sociedad, entre el dolor y el sufrimiento, entre la capacidad y la discapacidad, entre el adolescente y el adulto, entre las sociedades antiguas y las contemporáneas, entre la educación y la comunicación, han encontrado un campo fértil de investigación y producción de hipótesis acerca de cómo se “invierte” el cuerpo en diferentes situaciones y también de cómo es “desinvertido” en situaciones de transición o pasaje, o en situaciones de ruptura.

Está claro que el ámbito deportivo, con todas sus dudas e interrogantes, puede ser un espacio de desarrollo social que permita recrear nuevos horizontes de deseabilidad, en donde emerjan y se consoliden, nuevas formas de comunicarnos y cohabitar. Quizás las sociedades contemporáneas como la nuestra, necesite de nuevos intelectuales, que, al estilo de chamanes modernos, faciliten las transiciones sociales. Las sociedades modernas, no tienen ritualizados estos pasajes, no acompañan estos cambios de la vida señalizando el camino para ubicar el sentido, por lo que, en especial los jóvenes, deben fabricar sus propios ritos de pasaje a la adultez, procurándose marcas que los identifiquen, que los ayuden a apropiarse de sus cuerpos que han adquirido nuevas capacidades con el desarrollo, y que aún no pueden comprender.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALGASI, R. y H. VANOLI, 2011; “*El descentramiento de los intelectuales*”, en MARGULIS, m. Y OTROS; “Las tramas del presente desde la sociología de la cultura, Buenos Aires, Biblos, Págs. 47-67
- ALTAMIRANO, C. (comp.) 2002; “*Términos críticos de sociología de la cultura*”, Buenos Aires, Paidós.
- ALTAMIRANO, C. 2006; “*Intelectuales. Notas de investigación*”. Bogotá, Norma
- BAUMAN, Z. 2013, “*La sociedad sitiada*”; Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- BIDASECA (Coords.); “*Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*”, Buenos Aires, CLACSO, Págs. 245-262
- CARNIGLIA, E. V. MACCHIAROLA, G. BUSSO y J. GUAZZONE, 2013; “*Entre políticas, aulas y hogares. Dilemas de la informática educativa pública*”, Buenos Aires, Dunken.
- DUCART, M. 2012; “*Vox Populi. Nuevas formas inclusivas de circulación y apropiación del conocimiento*”; Río Cuarto, UniRío Editora.



- GARCÍA CANCLINI, N; 2005, "*Diferentes, desiguales y desconectados*", Barcelona, Gedisa
- GROSSBERG, L. 2012; "*Estudios culturales en tiempo futuro*", Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 77-123
- HJARVARD, S. 2016; "*Mediatización: La Lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social*", La Trama de la Comunicación, Vol 20, N° 1, pp. 235-252
- LE BRETÓN, D. 2002; "*Antropología del Cuerpo y Modernidad*", Buenos Aires, Editorial Nueva
- MIRZOEFF, N. 2003; "Una introducción a la cultura audiovisual", Barcelona, Paidós
- MITCHELL, W. 2003: "*Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual*", Estudios visuales, noviembre, pp. 17-40; disponible en <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/Nº1/Mitchell.pdf>
- SENNETT, R. 2010; "*Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*", Madrid, Alianza
- SILVERSTONE, R. 2004; "Por qué estudiar los medios?", Buenos Aires, Amorrortu.
- WINOCUR, R. 2013; "*Los diversos digitales y mediáticos que nos habitan cotidianamente*", en GRIMSON, A. y K.



## **Interpelaciones (Epistemológicas) de la Educación (Física) II. Luces y sombras de su campo disciplinar**

Ferreira, Adrián<sup>1</sup>

“El mundo no está completamente determinado; en cierto grado está abierto, al igual que las condiciones meteorológicas de mañana. (...) Vivimos rodeados de posibilidades y no únicamente de cosas que existen.

En la cárcel de las cosas-ya-existentes no podemos movernos ni respirar”.

Ernst Bloch, El hombre como posibilidad (1993:25)

Hace ya algunas décadas que el problema del cuerpo, luego del sujeto y el cuerpo, quedó en un primer plano a la luz de las ciencias sociales, de la perspectiva humanística, habilitando la interpelación del propio objeto cuerpo. Casi tres décadas ya lleva la educación física, tratando de desagregar el análisis del problema y en algunos casos del debate y las implicancias de sus tensiones discursivas, sobre todo, en la última. Más allá de irrefutables avances hubo diversos actores y factores que lejos de alejarlo de la somnolencia que podría caracterizar el estado de la cuestión, obstruyen una mayor efervescencia en su problematización. Tanto la persistencia de la gravitación de las ciencias biomédicas en el discurso de la educación del cuerpo, como la potencia –aún- de las prácticas tradicionales junto a la gramática incommovible de las instituciones, han colaborado ostensiblemente en que no se haya podido producir de manera contundente una “nueva educación física”, o bien resulte más tangible el paso probable hacia la Educación Corporal. Aunque si bien se ha construido una perspectiva y versión en ruptura epistémica y en tensión discursiva como muchos hemos anhelado, el territorio de las prácticas no nos ofrece todavía un paisaje en donde un nuevo paradigma predomine.

Este escrito se propone, de manera preliminar, adentrarse en aspectos que aportan e intentan echar luz sobre sombras del problema. Comienzo entonces por

---

<sup>1</sup> UBA Fac. de Fil. y Letras– UNLu S Fernando – Romero Brest

problematizar, brevemente, dos cuestiones presentes que nos reúnen en esta ocasión, respecto a la Educación Física y su interpelación -tanto como su relación con la Educación Corporal- como son el cuerpo y el sujeto. Este asunto es gravitante centralmente en la cuestión del campo epistemológico, dado que nos reúne en lo que podemos pensar hoy como problemáticas, en tanto lo que resulta gravísimo en nuestra época, en palabras de Heidegger, "...lo grave, es que todavía no pensamos". ¿Podría, entonces, serlo, sujeto, sin emocionarme? Me pregunto: ¿Podría ser yo?...

En la relación de cuerpo-sujeto se ha intentado de una u otra manera establecer que el primero preexiste al segundo, reduciendo tal relación a un vínculo de "mente-realidad", a un planteo binario, que supone una división alma-cuerpo, quizá deviniendo de ideas de Platón, como que la "filosofía es la más alta de las músicas", con las ideas allí en un plano superior, distantes del suelo del "siendo", de acuerdo a lo que "para Platón el cuerpo es el 'sepulcro del alma', la concha que encierra el espíritu, [...] un obstáculo para el acceso a la verdad, la belleza y la bondad" (Brohm 1993:39). Y por tanto postula aquel plano elevado superior a ese estorbo.

Tal contraposición en la filosofía, entre la mente y el cuerpo, fue en las sociedades judeocristianas la obstrucción que se representaba entre el espíritu y la carne. Así, el análisis del cuerpo en la sociología se basó precisamente en el dualismo cartesiano de "cuerpo-mente". Comprender al cuerpo distante de la mente o del alma redujo al primero por debajo del segundo. Esto -de acuerdo a Turner- lleva a comprenderlo sólo como la carne, lo que sostiene la realidad, lo que soporta el universo, lo que permite el desarrollo de la espiritualidad: casi cadáver, el cuerpo, entonces, cadavérico. Ahora bien, los individuos nos diferenciamos entre unos y otros a través de la forma, del contorno, de los rasgos orgánicos distintivos de cada persona. El cuerpo, entonces, como "factor de individuación" según Durkheim, pudiéndose comprender como un envase, asume así un valor meramente orgánico, conjugado en su aparente naturaleza. Así, la concepción durkheimiana entiende a la naturaleza y al cuerpo subsumido en una simbiosis, donde la primera resulta espejo de la segunda.

De esa manera se ha impedido, promovido la dificultad del pensar que, quizá resulte que sea el cuerpo quien busca al sujeto, el cuerpo que está aquí, como nosotros, *estando*. Más que siendo, estando aquí, sin poder concebir entonces que podamos *ser* sin *estar*, como tan sencilla y claramente enuncia Cullen (2015:22). Estando implica reconocernos en nuestro momento y contexto histórico, con nuestras particularidades propias, colectivas, contingentes, culturales, y cuerpo entonces sí implica encontrarnos desde nuestra condición de sujeto.

Es que lejos de distanciarlos, es el cuerpo quien encuentra, se reconoce en su condición de sujeto. El consiguiente interrogante es como puede ser posible *ser sin*

*estar*. Aquí hay una curiosidad, que debiéramos compartir, que estaría quizá en la sombra y que precisaría un manto de luz para apreciarla en su merecida dimensión. En la lengua española, de vela Cullen, las formas conjugadas del verbo ser derivan de sus correspondientes formas latinas, con la excepción del infinitivo. El infinitivo “ser” proviene de otro verbo, el “sedere”, que se traduce al español , “de estar”, *estando*, y de ahí la distinción de ser y *estar* (repito, *estando*); porque es desde el estar, el *estando*, que se produce la búsqueda del sujeto, de su identidad, de modo que en el *pensando* (distante del inmovilismo del pensar, en quietud, permanente, unívoco), el pensamiento del sujeto, “estando”, no es tangible, no se puede pesar, no está quieto, pero está manifiesto, expreso en su “siendo” continuo, ...en movimiento... en su contexto, historia, relaciones, condiciones ético políticas, socioeconómicas, su deseo, su voluntad, su sexo,... su entonces, cuerpo. No ya físico, sino cuerpo. Y ese cuerpo, sujeto, no resulta nadie, todos, ninguno, sino cada uno, y desde sí mismo, y en principio con un rostro, en tanto mira, ve y es visto por otros con otros rostros, distante de la mismidad del otro.

Un otro que se resiste a toda uniformidad violenta, de ordenamiento, de operación o reducción a mismidad alguna, a modelo de reproducción educativa, dejando claramente presente el fundamento ético educativo, la interpelación de y por la alteridad, por la diversidad más allá de lo descripto y catalogado, más allá de tal categoría de sujetos “connotados” a los que se les atribuye diferenciación, pero sin reconocérseles historias personales de cada ser en sí mismo desde su propia palabra, movimiento, identidad, cuerpo. Muchísimo más lejos entonces que reconocerlo diferente de *mí*, sino considerándolo otro en cuanto sí mismo, en y desde su otredad, mi otredad, en una relación de Educación que se define, que reclama desde y por Justicia. Entonces hasta aquí también otro concepto, *Educación y Justicia*, que lo menciono casi, como un subtítulo entre paréntesis, que implica también un derecho humano a la autonomía, concepto importante si lo hay, y que, también para algunos, más que en la sombra es ubicado tras un manto de oscuridad, mientras que para otros es bandera de independencia y libertad, a plena luz.

Es de destacar también que se implica, además, la relación con el concepto de Justicia, desde que es ese otro quien puede entonces verme, decirme, que es otro diferente a mí, que tiene derecho a que nadie intente reducirlo a su propia mismidad, a su imagen o su modelo, interpelándome éticamente al no aceptar que nadie lo convierta meramente en un objeto de su conocimiento, de su experimento (concepto al que retornaremos, dado que implica el control de la situación, y que se distancia de la constitución de la *experiencia*), en un objeto que se pueda incluir en la totalidad del otro que delimita eso a la que hay que adaptarse, igualarse, incluirse.

¿Puede habitarse esta relación entonces, este reconocimiento, bajo o fuera del “cuerpo”, o sin acaso estar-estando, solo predicada desde el “ser”. (Agrego a modo de comentario que sería *físico* y no *cuerpo*), lejos de toda “hospitalidad”, en el sentido de Derridá.

¿Puede ser pensada desde una separación del cuerpo, de su sujeto? ¿Puede también ser concebida desde una idea de movimiento, práctico, útil, en el sentido de hacer? (*si se tratase de que hacer y moverse es práctico, se dice...es útil, se trataría así de que tal utilidad se predicase de un objeto, de una “cosa”, del mundo entonces de las cosas, de la “política de las cosas” (Milner, 2005), adonde gobiernan ellas como parte identitaria, sustantiva, -de la evidencia fundamental- del capitalismo.*) Incluso como línea discursiva entre lo propuesto como diferencia posible entre práctica y teoría, como si una no se nutriese de la otra, como si la acción no se constituyese indefectiblemente de su reflexión previa y continua, expresando una visión que se representa como un enfoque pragmatista o positivo-tecnocrático. Esto limitaría la reflexión y juicio críticos necesarios para transformar los problemas de la Educación Física en problemáticas y para pensar en la problematización de los problemas, en busca de rupturas y nuevas reestructuraciones conceptuales que den lugar a otros interrogantes. No deja de apreciarse así elocuentemente, que buena parte de nuestro colectivo profesional, ha asumido o naturalizado la *menor* preocupación por conceptualizaciones de reflexión teórica.

Sin embargo, hay alguna salvedad que agregar que puede ofrecernos un comienzo de explicación sobre el concepto de utilidad, que inevitablemente, refiere a una cosa: *las cosas*, lo material, el consumo. El reino de la economía política y su versión alcanzada, nos encuentra hoy en un escenario en el que las cosas –y la lógica de su consumo y de vida- gobiernan, y el fetichismo mercantil asegura tal operación. Nada menos inadecuado que una construcción social capitalista en la que prevalece el *management* para que se haga efectiva la política...de las cosas; la identidad de...las cosas..., el tener para y como condición de ser, el objeto como cláusula de tal condición del ser, -incluso la implicancia de la cosificación respecto el objeto del cuerpo mismo-, nada mejor que la sociedad contemporánea así constituida para que el capitalismo saque su rédito de cada sujeto. Y la concepción social que lo postula se predica de tal asunción de su mercancía. Por supuesto, también, útil, y práctica...

Y esta cosificación se expresa y constituye también en la dimensión Didáctica. En cualquier caso, la evaluación, por ejemplo, también siempre ha estado del lado de las cosas y siempre se ha propuesto medir el cuerpo, haciendo trizas lo imponderable de los seres hablantes, su expresión: la lengua. Si los seres hablantes son evaluados, es porque han sido concebidos como cosas, han sido “elevados” al estatus de cosas. Si

la educación física es más directa e incisiva en esta cuestión, es porque lo hace desde su historia. Ya desde su conformación como asignatura escolar cuya función –se dijo– se orientaba a la pedagogización de los cuerpos, la Educación Física se instituyó también como una asignatura complementaria del compendio educativo “integralista” spenceriano, transmisora de sentidos y proposiciones pragmáticas, argumentos higiénicos respecto el hacer ejercicio sobre los que se construiría el ideario que postula que hacer actividades físicas permite perfeccionar la salud, al hombre, y a la raza misma (Galak, 2015:47), fusionándose así los discursos higienistas con la edificación eugenésica. Esto también contribuyó a la biometrización, la cual asistiría en la tarea de la explicación sobre la educación de los cuerpos, quedando así entonces a un solo paso del apotegma de “ser fuerte para ser útil”, Georges Hébert mediante. Formulado esto, urge reflexionar acerca de los sentidos de “la” política de la Educación Física, su inevitable aunque pretendido ignorado carácter político, en términos de construcción de salud, de patria y de raza; dada la recurrencia y la densidad de tal matriz inaugural de la educación física moderna que no cesa en la persistencia de su reinscripción en lo actual, y que a pesar de reformularse, mesuradamente, desde el discurso de la medicina social -entre otros caminos, versiones y “especializaciones”-, insiste en priorizar preocupaciones y presuntas prioridades biomédicas a las pedagógicas o las sociológicas, proponiéndose la difícil e (im)probable tarea de responder al interrogante paradigmático pendiente: ¿Qué decisión pedagógica puede tomarse a partir de una explicación biomecánica, biométrica, o acaso anatomo-fisiológica?

En algún punto, la educación física –en tanto su corpus tradicional, hegemónico y ortodoxo- no deja de rendir tributo a tales orígenes, aunque, y más aún en este nuevo siglo, con los sinsabores que le propinan las noveles construcciones culturales, nuevas constituciones de subjetividad en territorios “líquidos” que la tornan cada vez menos verosímil, atractiva y propia. Tanto el discurso médico, el del rendimiento deportivo –y sus versiones disímiles- como el de la medicina social, fueron manifiestos sobre la valoración del mejoramiento de la salud (pública, sistémica), la normalización de la práctica y del saber médico –en términos de herramientas, tecnologías, de gobierno como de control, la homologación de funcionarios médicos (que correspondientemente podrán designar, diagnosticar lo normal y lo anormal...), la organización de un saber médico-estatal, potentes como garantes de un orden del control, y la explicación y construcción del cuerpo biológico, que debiéramos mencionar propiamente como organismo, inmensamente distante de la noción de cuerpo.

Todo ese proceso de construcción que transitó el pasaje del cuerpo externo de la anatomía al interno de la fisiología pudo ser solo posible a partir de dejar de ser

pensado como discurso sagrado y habilitar la operación de ser tomado como objeto del discurso médico, luego postulando al cuerpo como una máquina utilizada y regulada por los métodos científicos (Turner 1989:64), el cuerpo entre el péndulo que osciló entre el taller y el laboratorio (Rauch, 1982:24), o más aun, la expresión artística de Leonardo Da Vinci, del cuerpo articulado aunque móvil, de una temporalidad medida, cuantificada, cuadrículado, hasta el cuerpo de la maquinaria taylorista-fordista. Ese concepto “moderno” de cuerpo, que dio lugar a la creación de la educación física en su condición estricta del término, lo suscribió a diversos sentidos: la gimnástica, adoptando tal saber que la fisiología significó en su momento para justificar su práctica, con la consecuente pretensión de considerar la educación física como una ciencia. De allí al presente la proliferación de variados neologismos como “actividad física”, “ciencias del deporte”, “del movimiento”, etc. En oposición a tales perspectivas, lejos de ser “naturalmente” únicas, Le Breton, que postula el concepto de la construcción y estructura simbólica, “... el cuerpo no es solamente una colección de órganos y de funciones coordinadas según las leyes de la anatomía y de la fisiología. (...) es una estructura simbólica... En otras palabras, el saber biomédico, saber oficial del cuerpo en nuestras sociedades occidentales, es una representación del cuerpo entre otras...”, expresa claramente una fuerte oposición a tal enfoque anterior, ya aclarando que otras tantas son las condiciones contextuales, de producción y culturales que constituyen y participan del asunto. (Le Breton 2002:30)

Constituyendo fuertemente otro sentido, tanto el mercado, la economía, las producciones culturales, como las ciencias positivas se caracterizaron por expresarse cuantitativamente, cuantificando, cronometrando, y midiendo las prácticas corporales, incidiendo llanamente sobre la construcción y consideración de la educación física y también, de su relación implícita con los deportes. Otro sentido de la educación física lo formuló la biopolitización de la educación, con la organización de la educación occidental. Luego entonces surgen desde las tecnologías de control interrogantes inevitables: ¿qué evaluar sino efectos anátomo-fisiológicos? Entonces, ¿qué evaluar sino conductas de su (la) motricidad, medibles? Más aún, ¿qué evaluar sino lo que el individuo “expresa a través del movimiento”, su resultado? Y por consecuencia el interrogante acerca de cómo evaluar eso (tal expresión, sin reconocerle diversidad, identidad, culturalidad, casi... humanidad). El recurso, el subterfugio del concepto de la *educación en valores* ha pretendido disimular, poner tras un manto de oscuridad, la cosificación del cuerpo, en un intento de tintura humanista del asunto, pero *sin saber* (¿...y sin proponérselo?) ha logrado cosificar la lengua, extraviando de ella el sentido genuino de tales valores, dejándolo en lo oscuro, poniéndolos al servicio de tales controles y tecnologías de poder. Y parece fácilmente admisible entonces, que del



conjunto de reificaciones, la de la lengua resulte definitiva. ¿Qué es un cuerpo que no habla sino un cadáver?, sin voz, identidad, alteridad, historicidad, culturalidad?... Un organismo anatómico fisiológico...

Por caso, podemos analizar que el modelo de la evaluación *deportiva* (asumido para fines y escenarios pedagógicos) –y sus subsiguientes versiones como la de las competencias-, cuasi constituido desde una pretensión de tecnociencia, ha tenido su influencia e impacto en la educación física. No son pocos los que habitan un acto de fe al reivindicarla como parámetro imprescindible de una buena educación, eficaz y eficiente. Frente a esto, lo lúdico, de esta manera, va cediendo su espacio en y frente a la deportivización de la sociedad, especialmente con la de las prácticas corporales, porque en general los productos de la ludicidad, en tanto culturales, precisamente si los hay, no se pueden evaluar, lo cual resulta otra zona sensible y urticante para la continuidad del gobierno de las emociones, del control social, del ejercicio del poder, del borramiento de las identidades, de la negación del cuerpo.

Independientemente de fallidos intentos, resulta que es su ineficiencia (para la dimensión fisiológica y la perspectiva cuantitativa) la que no se corresponde con la moral evaluadora, por inútil, tanto como el arte. Y esto es, irreductiblemente, toda una cuestión y acto político en sí mismo. Si lo lúdico es evaluado, no es de extrañarse que se contribuya a la domesticación del sujeto y de su saber, que resulta lo mismo. Lo lúdico, la dimensión lúdica, cuando es adecuadamente asumida, cuando es ponderada en toda su dignidad y no reducida a un conjunto de técnicas reproductoras tradicionales a modo de recetas y ritos históricos –indiferentes al propio desenvolvimiento de la historia y las nuevas construcciones culturales, y más que sensible a las que históricamente se persiste en predicar-, ahuyenta los intentos de la domesticación, tanto como de pretensión del orden y el control. Y eso también es en sí misma toda una declaración, un acto político, pleno.

Se trata entonces de desarmar y deconstruir el gesto político que traduce toda dignidad del saber –y del ser- en prácticas de evaluación, control y dominio. ¿Necesitamos información que nos permita reflexionar sobre lo que hacemos? Sin duda que sí, y sería ingenuo negarlo; pero tal información, la demanda que la establece, no puede convertirse en un fin en sí mismo, vaciando el contenido educativo y excluyendo u minimizando al sujeto a datos o valores específicos que ignoren su identidad.

Es precisamente allí adonde el camino de despreocupación respecto el análisis teórico de las cuestiones que nos convocan en la interpelación de la Educación Física, de lo que se trata y dificulta ser pensado, se predica de deshacerse de las representaciones incómodas que implica el pensamiento, ante la escasa exigencia en hacerlo, de la

tensión a abandonar nuestras explicaciones ya sabidas... (¿?),y también ante la urgencia de presumidas argumentaciones rápidas, breves, útiles (y fútiles), que ante la primera representación por la cual lo desconocido se declara conocido y así nos proveen alivio -que hace tanto bien-, tranquiliza, y entonces se la adopta prontamente como verdadera, en palabras de Nietzsche.

¿Puede entonces, retornando, que no se reconozca al sujeto, entonces lejos de sí mismo, de su propia problematicidad, historicidad, desde su propia producción cultural? ¿Qué movimiento se pudiese predicar del físico, sin reparar en lo que lo constituye como sujeto, cuerpo? ¿O tal idea se postula sin movimiento alguno, desde el físico, anatómico, estudiado sin su “siendo”?

Independientemente de que aquí ese concepto de cuerpo no ha asumido una significación unívoca, podemos aclarar en perspectiva histórica, que el cuerpo pensado de Platón no coincide con el de Foucault, ni el que divinizó el creacionismo, o aquel que describió el evolucionismo o el que plantean las sociologías modernas. Ciertamente, en términos genealógicos, podemos identificar diferentes momentos del concepto: el de un cuerpo clásico, comprendido como algo cosificado, como cadavérico; el cuerpo-accesorio de la fisiología y la medicina; y los cuerpos plurales de la sociología, más actuales conceptualmente. Esta triada dio lugar a diversas posiciones epistémicas que paradójicamente distinguen, a señalar por Furlán (1995:4), la paradoja de la “educación” y la “física” como una oposición de los conceptos de Cultura vs. Naturaleza. Es el propio diccionario, quien señala que por físico se entiende aquello “perteneiente o relativo a la constitución y naturaleza corpórea, en contraposición a moral”. Comprendido así, en términos anátomo-fisiológicos, el cuerpo en tanto mera naturaleza física vuelve a manifestar la idea que lo opone a la cultura, posición que resulta respondida críticamente en aquellos conceptos que Le Breton señala acerca de que “el cuerpo no es una naturaleza. Ni siquiera existe. Nunca se vio un cuerpo: se ven hombres y mujeres. No se ven cuerpos” (Le Breton 2002: 25).

En estas preguntas que parten desde *el cuerpo*, laten tanto en la conciencia como la identidad, como dos conceptos, construcciones históricas, durante el “siendo”, que precisan de un escenario desde su propia implicancia constitutiva; el de la experiencia. Es precisamente desde ella que surge el interrogante acerca de si sabemos o no tenerla, construirla, dado que se diferencia notoriamente así, por condición propia, de la idea de antigüedad. En este sentido cabe la afirmación de que es tan importante para el acto de habitar y producir en la educación, distinguirlas como de destacar la vinculación entre ambos. Es importante subrayar que señalar la relación estrecha entre ambos términos no significa su confusión, y sí más que necesario desglosar y analizar de qué se trata la constitución de la experiencia, en términos de ausencia de

control y de la significancia que desde la modernidad se ha presentado en relación al cuerpo. Foucault fue claro al respecto desde su enunciado de que “nada es más material, más corporal que el ejercicio del poder”, aclarando que en el curso de la edad clásica, sucedió todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder en donde expresa que “la modernidad empieza desde que el ser humano se puso a existir dentro de su propio organismo, en la concha de su cabeza, en la armadura de sus miembros y entre toda la nervadura de su fisiología”. Pero esta nueva relación de poder que se manifiesta fuertemente vinculada al control, requirió un nuevo saber para su legitimación, el de la medicina y la fisiología, y a su vez ellas procedieron a refundar este nuevo poder sobre los cuerpos. “El poder, lejos de estorbar al saber, lo produce. Si se ha podido constituir un saber sobre el cuerpo es gracias al conjunto de una serie de disciplinas escolares y militares. Es a partir de un poder sobre el cuerpo como ha sido posible un saber fisiológico, orgánico” (Foucault 1992:115).

Efectivamente, son dos cuestiones distintas. Ser, tener, constituir la experiencia implica no producir relación de poder con ella, de modo de no establecer control alguno, en términos de ejercer disciplinamiento o dominio, transformándola entonces en un experimento, al decir de Agamben. En términos pedagógicos, esta cuestión no resulta menor ni indiferente al sujeto-ser, en tanto concepto de cuerpo, no de físico, organismo. Para nuestra incumbencia en el asunto de interpelar el campo de la Educación Física, el sujeto, el cuerpo, la pedagogía, la dirección de las preguntas del campo disciplinar que la EF podría hacerse hoy, resulta importante repasar –aun preliminarmente- las distintas corrientes que se expresaron desde la década del '60 hasta la actualidad, en el último medio siglo.

Así la Educación Física como ciencia, el *método psicokinético* de Jean Le Boulch, más actualmente, la *praxiología* de Parlebas, la diversidad y dispersión tanto de las prácticas como de las teorías, los enfoques científicos que desde principios del siglo XX se manifestaron con la Educación Físico-deportiva, la Educación Psicomotriz, la Expresión corporal, convergen en un escenario de crisis de identidad en la Educación Física.

Si bien se intentó delimitar el campo a partir de encontrar un objeto de estudio propio, que sea una ciencia, otros autores como Ricardo Crisorio argumentan el carácter ineludible por los problemas que se producen al manifestarse de muchas formas en las prácticas como en la investigación y la docencia, dando cuenta de múltiples escenarios de aplicación como las escuelas, clubes, country's, gimnasios, jardines de infantes, hospitales, granjas educativas, colonias de vacaciones, escuelas deportivas, (...), en la multiplicidad del campo laboral por las que se permea también, entre otros, el discurso y práctica médica, entrenadores hasta ex-deportistas, y más, sumándose a

ello cierta pretensión que se encuentra frecuentemente en los textos teóricos de la Educación Física con la aspiración de sostener un objeto científico que le corresponde unívocamente a ella.

Al respecto, en una línea epistemológica, hay tres cuestiones como obstáculos en la constitución de la Educación Física que Valter Bracht nos dice respecto la elección de su identidad: primero, su propia constitución, el trabajo intelectual de su justificación; segundo, que su legitimidad es fuertemente cuestionada (crisis/crítica), y, por último, los momentos de expansión, en donde tienen lugar nuevas funciones que determinan una diferenciación interna del sistema o de la institución social y de su propio campo.

En el recorrido de conceptualizaciones de este último período citado, la psicomotricidad primero y la sociomotricidad después, expresaron una grieta en esa dualidad indiscutible del cuerpo y el alma, o del cuerpo y la mente; camino que amplía Parlebás al señalar más diferencias en el sentido de que el cuerpo pasa a operar y reconocerse, ser, en interacción con el medio y con los otros. Pero si bien ese cuerpo que refieren, sigue implicado en una mirada fuertemente endógena, mientras que en la sociomotricidad *parlebasiana*, el sujeto, con su cuerpo incorporado, pasa a ser un implicado e imbricado en y desde determinaciones estructurales, lo hace, en esta formulación de un modo distante de su historicidad, resultando este un aspecto crítico de la concepción parlebasiana, su no historicidad...

Es Crisorio, desde su texto "Constructivismo, cuerpo y lenguaje" quien produce una ruptura, un "quiebre epistemológico" sustantivo con relación al paradigma biologicista persistente aún en el campo de la actividad física: "... *el cuerpo es secundario: el cuerpo pertenece a la realidad en tanto, desde Freud, la realidad se construye; es decir, no se nace con un cuerpo. Existe un organismo, qué duda cabe, como existe un sistema nervioso, quién lo dudaría, (...) Pero nada de eso es el cuerpo, el cuerpo no pertenece a lo real.*"(1998:5) El desplazamiento de tal eje conceptual hacia el ámbito de la cultura puede dimensionarse así como un giro copernicano, descubriendo la sombra y dando plena luz sobre la ruptura con el biologismo. El cuerpo resulta, es entonces, una construcción de sentidos. Se postula así un cambio de paradigma, asumiendo términos de Kuhn, en el que la instalación del cuerpo en el mundo de la cultura y el lenguaje propone un nuevo escenario y perspectiva, que en continuidad con Crisorio, Galak invita a profundizar: "El cuerpo está atravesado por lo simbólico, por el lenguaje, y es precisamente este lenguaje el que le permite al cuerpo sumergirse en la cultura. El lenguaje, es el que le permite al otro la comunicación, y a su vez, la identificación de los sujetos con distintas personas, prácticas, elecciones, etc. Entonces, el cuerpo se construye "en relación a otros y con otros portadores de

lenguaje que inscriben con palabras las significaciones necesarias que habilitan la construcción del cuerpo” (2009:8).

De esta manera la introducción de la cultura, del lenguaje, su relación con el individuo, el mundo y su cuerpo, o incluyendo su cuerpo en (su) el mundo, fue causa de una crisis de legitimidad de las modalidades físicas en la relación del hombre con los otros, con el mundo y con su cuerpo; se configuró como objeto de estudio de las llamadas ciencias sociales no tanto el cuerpo “físico”, y sí como la relación entre el cuerpo y las prácticas culturales y políticas, desbiologizándolo, historizándolo, politizándolo, convirtiéndolo en objeto de estudio, desde la configuración de técnicas anti-gímnicas y quirúrgicas, marcas en la piel, tatuajes, incisiones, incrustaciones, acrobacias, idealizaciones, juegos extremos, cuerpo mediado, atravesado por el lenguaje, cuerpo de sujetos hablantes, que se sitúa más allá del organismo, que se construye, que se hace en el lenguaje que lo aísla como cuerpo-de aquel cuerpo/físico-, que lo constituye, historia que constituye cuerpo. De todo esto resulta una pluralidad de cuerpos, uno plural, al que ya no puede corresponderle una imagen y sentido unívoco sino una proliferación de imágenes diversas, múltiples, y que, paradójicamente, se expresa de manera más legítima, más explicable, más comprensible, visible, reconocible, que aquellos que pretendían exhibir como [sus] atributos su unidad, su aislamiento, su solidez, su densidad, su pura extensión física circundada de un mundo, pero nunca atravesada por él y sus circunstancias, su pura expresión, sino casi exclusivamente, por la gimnasia y el deporte.

Los cuerpos están atravesados entonces por las condiciones socio históricas y político-económicas en que están inmersos, despegándonos de todo resabio esencialista, no sólo de los cuerpos, sino también de las culturas, en donde y a partir de lo cual resulta imperioso relacionar tal constructo de lenguaje y de cultura con la propia intervención didáctica, la propia práctica pedagógica en donde ambas interactúen por fuera de toda trampa dualista cartesiana, en uno u otro sentido, valor y dirección.

Si asumimos entonces que ocurrió que en y desde la normalización y homogenización se inscribió su cuerpo, el cuerpo conceptual de la Educación Física y se extendió ella misma como disciplina, la inclusión de la educación entre los dispositivos regulatorios, merced a la constitución y rápida expansión de los sistemas educativos nacionales, y la regulación de las prácticas corporales escolares en orden a los principios supuestamente extraídos de la “naturaleza” por la fisiología, terminaron de definir el nombre de la “nueva” disciplina: ahora, Educación Física. Si reconocemos esto, asumimos entonces que los aspectos que desde la eugenesia y la pretensión de conservación y mejoramiento de raza –aun y más desde las participaciones de la

medicina y los discursos sanitaristas y de la salud- se promovieron y postularon desde el comienzo y génesis de la Educación Física, con todas las significaciones que esto conlleva.

Quedan sin duda algunas cuestiones para aportar a este intento de encender una luz sobre las sombras que refieran a la necesaria respuesta a la emergencia de las nuevas corrientes actuales de construcciones de aprendizajes a partir de contenidos, integralidades, proyectos, y nuevas prácticas de enseñanzas.

Lejos de resultar ajeno a la cuestión epistemológica de la EF, es precisamente este nuevo escenario, junto a las nuevas emergencias de construcciones de subjetividad, de nuevas adolescencias, de diversidad, heterogeneidad e identidad de género, de reconocimiento de la alteridad, el impacto de la misma en la constitución de identidades, lo que demanda y postula comprender distintivamente el campo disciplinar propio.

Su comprensión, tanto como el de las mutaciones sociológicas del nuevo siglo para no quedar excluido de él, para no resultar extranjero del propio mundo que habita, invita al desafío de preguntarse: ¿Lo habita la educación física, hoy? Para no resultar ser aquella estrella del centro –“de las tres marías”- que ya no existe más y de la que solo vemos su luz viajando por el espacio, sin saber entonces que es lo que está oculto tras las sombras o si acaso también es la luz quien se empeña en esconder con su resplandor lo que no nos permite ver.

Si el mundo es una tarea por hacerse, si el deseo por cambiarlo permite ver más allá de toda herencia, si siempre está inconcluso y la situación y la idea presente no es definitiva, si lo que atraviesa al mundo no es lo último, si nunca podremos dejar de ser incompletos, aún pendientes, si estamos siempre partiendo en despedida de quienes nosotros mismos somos para ir tras quienes seremos, en perpetuo éxodo; si andamos en tensión –en búsqueda de sentido- entre lo que hemos encontrado, lo que haremos con nosotros y nuestra propia vida, nuestro propio cuerpo; si nuestro deseo decidirá cómo hacerlo eligiendo entre todas las formas del existir, entre todos y cada uno los inacabables modos de reinventarnos, aun estando entre tradiciones, entonces, queda lugar y palabra al interrogante, acaso atrevido: existe aún..., ¿existe la Educación Física?... aquella EF de esa forma concebida, con tales fines postulados, desde esos preceptos predicados y aquellas decisiones pedagógicas, frente a nuevos contextos y entornos sociológicos diversos y heterogéneos, desde nuevos suelos “líquidos”, ante la caída del estado, que ya no se reconocen en aquellas luces y sombras?

¿Existe desinvertida de la luz que emana el concepto y perspectiva o campo de la Educación y la Cultura Corporal? Entonces, ¿Cuál es?

Si “solo existe una situación que está en transformación. (...) Todas las situaciones de una existencia se pueden entender como la modificación de una sola situación, y a esto lo llamamos <nuestra vida>”; aquella que ocurre y transformamos entre la situación de la realidad y el deseo que se abre entre las posibilidades, resulta precisamente el sentido y su búsqueda lo que nos encuentra en vivir la vida humanamente, lejos de todo universo totalitario, reino de lo inhumano, idea de lo unívoco, cuerpo sin cambio, mutaciones o transformaciones. (Rombach, 2004:149).

Lo seguro es que la educación física –si lo fuera y ya no fuese otra- es distinta, inmensa e inconmensurablemente diferente de la que se predicó desde aquellos principios, propósitos, y desde otros momentos históricos y sociológicos, aunque se escuche aun como un eco del pasado, o se pueda ver su resplandor. La tarea de estar *pensando* la transformación de su identidad, de su interpelación, de su tensión epistemológica, de su futuro, no es pesimista, ... sino, humana.

Mañana es mejor. El pasado es prólogo.

Sé que existí; lo sé porque sentí.

Por eso sé también que, cuando ya no sienta, habré dejado de existir.

*Giacomo Casanova*, Historia de mi vida

### Referencias bibliográficas

Agamben, Giorgio. *Lo abierto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007.

Barrancos, Dora. Ideas socialistas en cuerpos sanos (Argentina, 1920-1930). En: Scharagrodsky, Pablo (org.) *La invención del ‘homo gymnasticus’. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo, 2011, p. 423-440.

Bauman, Z. *La cultura como praxis*. Paidós, Barcelona. 2002.

Behares, Luis. *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2011.

Bloch, E. *El principio esperanza*. Vol. 1. Trotta. Madrid. 2004.

----- El hombre como posibilidad. En *Suplementos Antrophos* Nº 41. 1993.

Bourdieu, Pierre: *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 1998.

Bracht, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Editora Magister, 1997.

(Brohm, 1993)

Castro, Edgardo: Foucault y la educación "Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética", en José Gondra, Walter Kohan, Foucault 80 años, Belo Horizonte, Autêntica editora, 2006, pp. 63-77. ISBN 85-7526-225-4.

Crisorio, Ricardo: "Constructivismo, cuerpo y lenguaje" en Revista Educación Física y Ciencia, Nº 4, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1998, pp. 75-81.

----- (1998) Constructivismo, cuerpo y lenguaje Revista Educación Física y Ciencia, año 4, Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Buenos Aires.

Cullen, C. El problema del cuerpo y el sujeto pedagógico. En Ferreira, Adrián. *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Argentina. Buenos Aires. Miño y Dávila Edit. 2015.

Donzelot, Jacques. *La invención de lo social*. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

Elías, N. & Dunning, E. (1992) Deporte y el ocio en el proceso de la civilización. Fondo de Cultura Económica. España

Foucault, Michel. *Defender la sociedad*. Curso en el Collège de France (1975-1976). Buenos Aires: FCE, 2008.

----- Nacimiento de la medicina social. En: *Estrategias de poder*. Obras esenciales, v. II. Barcelona: Paidós, 1999, p. 363-384.

----- La microfísica del poder. Madrid, La Piqueta, 1992,

Galak, E. *A educacao física busca o aperfeicoamento da raca": Políticas Públicas, Saude, Eugenia e educacao dos corpos*. En Gomes, M.; Branco Fraga, A.; de Carvalho Yara M. *Práticas corporais no campo da saude: uma política en formacao*. Porto Alegre. Rede Unida Editora. 2015.

----- *El cuerpo en las practices corporales*. Estudios críticos en Educación Física. Ed Al margen, La Plata. 2009

Le Breton, David, Antropología del Cuerpo y Modernidad. Buenos Aires, Nueva Visión, 1990.

----- La sociología del cuerpo, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.

Le Goff, Jacques; Nicolas Truong. *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

Milner, Jean-Claude. *La política de las cosas*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones, 2005.

Milstein, Diana y Héctor Mendes, La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias, Madrid, Miño y Dávila Editores,



- Napolitano, Ma. E. y Galak, E. (2009) Discursos sobre el cuerpo en las investigaciones en Educación Física , en: Revista digital Se. Di. Ci: Servicio de difusión de la creación intelectual. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Rauch, André, El Cuerpo en la Educación Física, Buenos Aires, Kapeluz, 1985.
- Slkiar, C. *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Argentina, Buenos Aires. Miño y Dávila editors. 2003.
- Taborda De Oliveira, Marcus. Sobre a experiência e a história. A busca pela consolidação acadêmica da educação física brasileira. En: FERREIRA NETO, Amarílio (org.) *Leitura da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.* Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- Turner, B.: El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social, Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1989, página 63, 64.
- VAZ, Alexandre. Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno. En: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 21-49, jul-dez. 2004.



# **Exclusión-inclusión del juego en propuestas académicas.**

## **En presentación del proyecto**

Rivero, Ivana; Picco, Véronica; Gilleta, Viviana <sup>1</sup>

### **Resumen**

El juego es una práctica que puede resultar altamente inclusiva en contextos educativos. Quizás porque deja expuesta la limitación del conocimiento científico para dar cuenta de la condición humana, el juego encuentra resistencia para ser reconocido como objeto de estudio en la formación universitaria.

En esta ponencia se presenta un proyecto de investigación de diseño flexible, no estándar que tiene por objetivo conocer y comprender el lugar que ocupa el juego en propuestas pedagógicas de la UNRC. Es un estudio de casos colectivo seleccionados por muestreo intencional. De la totalidad de proyectos de innovación educativa en la UNRC se seleccionan los vigentes, y entre ellos, los que mencionan el juego. Luego del análisis de documentos, se entrevista en profundidad a los docentes responsables de las propuestas.

**Palabras clave:** Exclusión- Inclusión- Juego- Propuestas académicas

### **Antecedentes y fundamentos**

Hablar de juego habilita la presentación de un escenario teórico complejo donde se yuxtaponen diferentes explicaciones (válidas y excluyentes) que disfrazan con lenguaje científico un objeto sensible que remite a prácticas altamente inclusivas, que alcanza a ser comprendida por todo aquel que se anima a jugar, pero que se muestra esquiva a una explicación lógica.

El juego, y más que el juego, la acción de jugar, lo lúdico (Rivero, 2010; Rivero en Chaverra Fernandez, 2009) muestra la fragilidad y sensibilidad del hombre y su imposibilidad de explicarlo todo; su potencial educativo radica en la frivolidad (Brougere, 1998; Kishimoto, 2006; Rabecq-Maillard, 1969); su potencial inclusivo

---

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación: Exclusión-Inclusión del Juego incorporado en propuestas pedagógicas. Análisis situado en la UNRC. Dirigido por Dra. Ivana Rivero. Incluido en el Programa de Investigación: Inclusión educativa en contextos diversos. Dirigido por Mg. Ana Vogliotti. Aprobado y financiado por SECyT. Universidad Nacional de Río Cuarto.

radica en la remanencia de la participación para sostener la tensión emotiva, la intensidad (Huizinga, 2000). Quizás porque deja expuesta la limitación del conocimiento científico para dar cuenta de la condición humana, el juego encuentra resistencia para ser reconocido como objeto de estudio en la formación universitaria.

Con mayor e histórica presencia en proyectos de extensión, el juego extiende su presencia con la aparición de los proyectos de innovación educativa que, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), reciben el nombre de Proyectos de Innovación e Investigación para la Mejora de Enseñanza Institucional (PIIMEI), Proyectos de Innovación e Investigación para la Mejora de Enseñanza de Grado (PIIMEG), y Proyectos de Investigación Mixta e Integrada (PROMIE).

En ámbitos educativos, el uso más frecuente del juego es aquel que lo toma como recurso de implementación, como estrategia que facilita la promoción de conocimientos de distinta naturaleza (Aisencang, 2005). El uso del juego como recurso (de enseñanza, de aprendizaje) puede facilitar la tarea universitaria, pero desconoce el caudal creativo, proactivo e inclusivo que gana cuando el juego es el resultado de un proceso de construcción de la ludicidad (Rivero, 2011). Esta última postura es lo que se ha conocido como jugar por jugar (Scheines, 1998; Ambrosini, 2007; Mantilla, 2001) que hoy encuentra expresión en la perspectiva del juego como derecho (Pavía, Quinteiros, & Verbic, 2002; Rivero, 2013).

En hechos universitarios cotidianos se puede constatar las dificultades que encuentran quienes ubican al juego como objeto de estudio, pues no alcanzan a ser comprendidos en la lógica universitaria si no se ajustan a los estándares que la ciencia propone. Es el caso de la construcción y dirección de trabajos finales de licenciatura sobre juego que muestran un alto grado de sensibilización para ponerse en el lugar de los beneficiarios de las prácticas profesionales, ya sean, niños, adolescentes, tercera edad, mujeres cuidadoras de hijos de vecinos. Trabajos que apelan a la inmediatez de la intervención profesional cotidiana y que encuentran cobijo en los ámbitos menos reconocidos de la academia. Hechos como estos dan cuenta de la fricción que se genera en la formación universitaria entre racionalidad lógica y racionalidad práctica .

El juego es una práctica altamente inclusiva incorporada a las culturas juveniles de hoy, a sus modos de proceder cotidianos. El juego atraviesa la cultura, la configura . Al ser la ambigüedad elemento constitutivo del juego (Sutton Smith, 1977), ambigüedad que expresa un movimiento de vaivén entre polos antagónicos (Gadamer, 2005), quienes promueven situaciones de juego pueden favorecer procesos creativos e inclusivos. Es el caso de las actividades lúdicas y artísticas pensadas para que todos puedan participar, es decir, para atender a la diversidad, y

para evitar la exclusión reciclando la participación (Ledesma, Fraenkel, & Mariscotti, 2014). Quienes promueven situaciones de juego también pueden favorecer procesos exclusivos y excluyentes. Es el caso de actividades pensadas para alcanzar la excelencia, atendiendo a la potencialidad de los virtuosos.

Si el juego en Argentina es un derecho de los niños extensible a los sujetos de derecho (adultos mayores, discapacitados, mujeres) la formación universitaria debiera contribuir a la formación de profesionales expertos en juego para garantizar prácticas profesionales inclusivas en la comunidad.

En este contexto cobra sentido la pregunta que guía este proyecto de investigación y es la siguiente: ¿qué lugar ocupa el juego en los proyectos de innovación educativa (PIIMEI, PIIMEG, PROMIIE) de la UNRC?. De ella se desprenden una seguidilla de interrogantes que van dando dirección a la búsqueda: ¿cuáles son los proyectos innovadores de enseñanza y de aprendizaje de la UNRC que utilizan el juego?, ¿cuál es el uso que hacen del juego?, ¿es objeto de estudio o recurso de enseñanza o de aprendizaje?, ¿qué bibliografía de referencia sobre juego utilizan?, ¿cuáles son los campos de conocimiento que generan esos proyectos?, ¿cuáles son los atributos del juego que destacan?, ¿promueven con el juego prácticas inclusivas o excluyentes?.

### **Supuestos**

El primer supuesto de esta investigación es que en la formación universitaria se puede encontrar al juego en proyectos de innovación educativa, pero su uso se reduce a un recurso de implementación, una estrategia que facilita la promoción de conocimientos de distinta naturaleza.

El segundo supuesto es que la presencia del juego en proyectos de innovación educativa reanima la fricción entre racionalidad lógica y racionalidad práctica presente en la formación universitaria.

El tercer supuesto es que en los proyectos de innovación educativa de la UNRC prevalecen ideas y prácticas de juego que favorecen procesos de exclusión.

### **Objetivo General**

Conocer y comprender el lugar que ocupa el juego en los proyectos de innovación educativa vigentes (PIIMEI, PIIMEG, PROMIIE) de la UNRC.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar y describir el uso que se hace del juego en los proyectos de innovación educativa vigentes de la UNRC.

2. Reconocer los contextos de intervención y destinatarios previstos en los proyectos de innovación educativa vigentes (PIIMEI, PIIMEG, PROMIIE) de la UNRC.
3. Identificar indicios de inclusión y de exclusión en las propuestas de actividades lúdicas y/o juegos previstas en los proyectos de innovación educativa vigentes de la UNRC.
4. Difundir resultados parciales y finales.

## **Desarrollo**

Con un diseño flexible, no estándar (Marradi, Archenti, & Piovanni, 2007), este proyecto de investigación cualitativa se asienta en decisiones metodológicas especialmente definidas para la ocasión.

Es un estudio de casos colectivo (Stake, 1994) seleccionados por muestreo intencional (Strauss & Corbin, 2002). De la totalidad de proyectos de innovación educativa de la UNRC se seleccionan los vigentes, y entre ellos, se seleccionan los que mencionan el juego en su título, resumen y/o actividades. Luego del análisis de documentos, y por relevancia teórica se seleccionan algunos proyectos, de los cuáles se prevé entrevistar al responsable y observar las situaciones lúdicas y/o juegos que se proponen como actividades del proyecto.

Cada caso (es decir, cada proyecto) es estudiado y comprendido en su especificidad para luego ser comparados entre ellos (similitudes y diferencias), proceso que permitirá comprender un caso de mayor envergadura, el juego en los proyectos de innovación educativa.

Para conocer y comprender el lugar que ocupa el juego en los proyectos de innovación educativa vigentes (PIIMEI, PIIMEG, PROMIIE) de la UNRC, se propone una triangulación intrametodológica de datos (Marradi, Archenti, & Piovanni, 2007), a los cuáles se accede utilizando tres estrategias de recolección que permite la comparación de incidentes: el análisis de textos, entrevistas en profundidad y observaciones participantes (Guber, 2005; Vasilachis, 2003).

En los Proyectos de Investigación e Innovación para la Mejora de la Enseñanza Institucional (PIIMEI), para la Mejora de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), y los Proyectos Mixtos de Investigación Integrada (PROMIIE) de la UNRC que están en vigencia, y en las entrevistas en profundidad (desgrabadas), en tanto documentos a analizar, se buscan marcas textuales y ausencias, que operen como indicios de los usos del juego, los contextos de intervención y destinatarios previstos, e indicios de inclusión y de exclusión en las propuestas de actividades lúdicas y/o juegos. En la observación se registrarán movimientos, gestos y expresiones verbales que operen

de indicio de los mismos ejes de indagación definidos por los supuestos y objetivos específicos de la investigación.

Para análisis de datos se utiliza 'la teoría fundamentada o método de constante comparación' (Glaser & Strauss, 1967). Con una dinámica espiralada, la investigación irá ganando cuerpo en decisiones que a modo de redes son lanzadas por alguien para atrapar un recorte de la realidad. La teoría existente sensibiliza la búsqueda, de modo que, algunas ideas irán ganando relevancia en el curso de la investigación e irán cristalizando incidentes. Es decir, aspectos teóricos más constantes que, a modo de, categorías habilitarán la identificación de propiedades.

Si hacer ciencia empírica implica por lo menos formular un juicio en los que se afirma algo de algo, entonces no se puede prescindir de quien asevera o juzga, pues es un acontecimiento histórico (Ortíz, 2011). Interpretar la interpretación de otro (Schutz, 1962 en Marradi, Archenti, & Piovanni, 2007) obliga a reconocer la intervención intencional de los investigadores y el sesgo que sus propias ideas traza.

El conocimiento del contexto, la proximidad con las personas a conocer, las posibilidades de encuentro con ellas, la sensibilidad para reconocerles igualdad esencial y diferencia existencial, principio sobre el cuál Vasilachis (2003) asienta la epistemología del sujeto conocido, justifican dos supuestos. El primero de ellos, es que los sujetos a conocer son portadores de un conocimiento cotidiano que goza del mismo peso específico que los antecedentes teóricos y al que se quiere acceder (Vasilachis, 1992). El segundo supuesto, que no consigue desprenderse del anterior, será que en una suerte de vigilancia epistemológica, los investigadores deberán esforzarse permanentemente en no perder la capacidad de asombro frente a lo hallado. La comprensión de procesos sólo es posible si se consigue ver y sentir el mundo del mismo modo a quienes protagonizaron y/o protagonizan situaciones relevantes en la configuración del objeto.

## **Conclusiones**

Con la implementación de este proyecto de investigación se esperan tres productos de distinta naturaleza pero que garantizan el crecimiento de una línea de investigación del Departamento de Educación Física. En primer lugar, se espera construir un mapa de la presencia y uso del juego en proyectos de innovación educativas de la UNRC, identificando contextos de intervención y destinatarios previstos, e indicios de inclusión y de exclusión en las propuestas de actividades lúdicas y/o juegos. En segundo lugar, se espera impactar en la generación de nuevas propuestas académicas sobre juego que refuercen y amplíen el grupo de trabajo (becarios de investigación, de movilidad

internacional, ayudantes, adscriptos). En tercer lugar, se espera elaborar documentos académicos para la difusión de resultados parciales y finales, ya sea en eventos académicos como en revistas especializadas, a fin de generar discusiones que retroalimenten la investigación.

## **Bibliografía**

- Aisencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- Ambrosini, C. (2007). *Del monstruo al estratega. Ética y juego*. Buenos Aires: Educando.
- Brougere, G. (1998). *Jogo e educacao*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Caillois, R. (1986). *El juego y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Centurión, S. (En prensa). El juego como propuesta académica. En I. Rivero, & M. Ducart, *El juego en la formación docente: el juego como recurso*. Río Cuarto: Unirío.
- Gadamer, H. (2005). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Paidós.
- Garaigordobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación d un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años)*. Bilbao: Descleé de Brouwe.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Caps. III, IV y V. New York: Aldine publishing company.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Kishimoto, T. (1998). *Jogos infantis. O jogo, a crianca e a educacao*. Petropolis: Voces.
- Kishimoto, T. (2006). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educacao*. Sao Pablo: Cortez.
- Ledesma, A., Fraenkel, A., & Mariscotti, E. (2014). *Tránsitos de lo corporal*. *Novedades educativas*, 64-68.
- Lopez de Sosoaga, L. d. (s.f.). *El juego: análisis y revisión bibliográfica*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Mantilla, L. (2001). Juego y jugar, ¿un camino lineal y sin retorno?. En *Revista Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 100-123.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovanni, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.



- Öfele. (1996). *Homo ludens. El hombre que juega*. Buenos Aires: Instituto para la Investigación del Juego y la Pedagogía del Juego.
- Ortíz, G. (2011). *Tiempos indigentes. Sobre la religión, la educación y la pregunta por el sentido*. Córdoba: Educc.
- Pavía, V. (. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Edicial.
- Pavía, V., Quinteiros, N., & Verbic, F. (2002). El juego como derecho. En Revista *EFdeportes*, 1-10.
- Rabecq-Maillard, M. M. (1969). *Historie des jeux éducatifs*. Paris: Nathan.
- Rivero, I. La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego. En Chaverra Fernandez, Beatriz (Coord.) (2009), *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Funámbulos. Universidad de Antioquia. Colombia. Pág. 35-46..
- Rivero, I. (2010). Lo lúdico. Ampliando el recorrido trazado por el juego educativo. // *Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación (IICE)*. UBA.
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Rivero, I. (2013). *Dimensiones para pensar el juego como práctica de vida saludable y derecho de la infancia*. Río Cuarto. Inédito.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, & Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sutton Smith, B. (1977). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.



# ¿Un sujeto para el cuerpo de la educación física? Entre Homero y Platón

Ducart, Marcelo Fabián<sup>1</sup>

## Resumen

La formación e investigación en Educación Física, asume muchas veces de manera espontánea, ciertas concepciones unitarias sobre “sujeto, cuerpo y educación”. Sabemos además que las concepciones y representaciones teóricas impactan de manera decisiva en las prácticas. El artículo plantea la necesidad de revisar dichas concepciones, sobre todo a la luz de las tensiones dialécticas entre dos referentes del mundo griego antiguo: Homero y Platón. Sorprende la elección, ya que en general los pensadores presocráticos como Homero no son demasiado citados en el campo disciplinar. Sin embargo, en ellos no había todavía el menor registro de dualismo. Recién con Parménides y Platón, se comienza a gestar un dislocamiento ontológico entre alma y cuerpo, en el cual, se comienza a reforzar cada vez más, la preeminencia del primero sobre el segundo. Una Educación Física que desee volver a revalorizar el cuerpo, tendrá que advertir que no existe nada natural en él. Identidad y unidad son construcciones del lenguaje y no de la percepción.

**Palabras clave:** cuerpo, sujeto, educación, Educación Física

## INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo forma parte del informe final del curso de Posgrado curricular denominado: “Sujeto, cuerpo y educación”. El mismo fue dictado por el profesor Ricardo Crisorio (UNLP-Conicet) en el año 2016, organizado en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales de la UNRC.

El artículo presentará algunas tensiones entre los conceptos de sujeto, cuerpo y educación. Los tres términos, tienen trayectorias e importancia distintas en la tradición de pensamiento occidental, si bien puede decirse que, de todos modos, los tres han estado presentes en ella desde el comienzo, por lo menos si situamos ese comienzo

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto, Departamento de Educación Física - [marceloducart@yahoo.com.ar](mailto:marceloducart@yahoo.com.ar)

en la elaboración de la episteme en la Grecia del siglo IV aC. La educación pública estuvo presente desde el comienzo, a tal punto que la Politeia (República) de Platón en los términos de una "Paideia" (tratado sobre educación). En ese diálogo platónico, particularmente, el cuerpo es sustraído a la gimnástica y puesto al cuidado del alma. El hypokeimenon, traducido después al latín por subjectum y luego por "sujeto" (subjekt, sujet, subjekt) a las lenguas modernas, se remonta por lo menos hasta Parménides. La tradición filosófica y científica se aferra a una acepción de sujeto individual, consciente, poseedor de contenidos mentales (un "interior") que se relaciona, a partir de esas representaciones internas, con un objeto o mundo independiente (el "exterior"), cuyo conocimiento es tanto más objetivo –"verdadero"- cuanto más desapegada sea su contemplación. El cognitivismo, o el modelo de la mente como procesadora de información, es la versión más reciente y sólida de esta idea de la representación mental y, por tanto, de la noción de sujeto individual desapegado. Este sujeto es, en general, el que se supone toda vez que se estudian el deporte o las prácticas deportivas. Sin embargo, otros autores, como los pragmatistas, Heidegger o Foucault en el campo de la filosofía, y Lacan, Maturana o Waddington en el de las ciencias, han cuestionado esta idea de sujeto y de relación con el mundo, oponiéndoles ya desde principios del siglo XX otros sujetos y otras relaciones de índole muy distinta: sujetos no íntegros ni conscientes sino divididos y "del inconsciente", no prefigurados en un elemento absoluto, extrahistórico, sino contruidos en y por contextos históricos y políticos, no dados sino supuestos; relaciones armónicas ni totales sino conflictivas e incompletas (Crisorio, 2011).

El cuerpo, en fin, puede no ser el organismo, la sustancia extensa que la fisiología define en su objeto, ni eso que se puede "objetivar", es decir, cuantificar, medir, calcular, ni tampoco una mera representación social o psicológica. Por tanto, si pueden constatarse tantos cuerpos como disciplinas se ocupan de él, es lícito preguntar entonces: ¿cuál es el cuerpo de las prácticas corporales, de la acción y de la educación?

## **UN CUERPO PARA ARMAR**

Volver a los griegos. Homero y Platón. Dos miradas contrapuestas sobre el cuerpo de las prácticas físicas. Platón y su extenso legado que llega hasta la actualidad en Occidente, el cuerpo es considerado comunitario, constante y susceptible de conciencia de sí. En cambio, para Homero, es todo lo contrario, es insubstancial, fragmentado, inconstante e imposibilitado de auto percibirse como unidad. Aparecen fragmentos y acciones unificados por el significante y no por la percepción.

Fragmentación y unidad corporal guardan para Crisorio (2011:77) una vinculación con el paso cultural de la oralidad a la escritura. La idea de unidad nace posterior a la escritura. Los pueblos sumidos en la cultura oral no alcanzan a percibir la idea de unidad corporal. Fue Sócrates quien empezó a identificar el alma con un mundo interior el que se asoció con la unidad corporal, ante el avance del advenimiento del Uno (Parménides), reforzado por la identificación platónica con el Bien.

En tanto que, la palabra “cuerpo” (body, corps, korper) tradujo la voz latina cōrpus, -ōris, la cual, a su vez, traducía la expresión griega sōma. Sin embargo, hay acuerdo en señalar que en Homero sōma nunca designa el cuerpo vivo del hombre, sino sólo sus despojos, su cadáver. No hay nada menos natural que el cuerpo humano. Aún la percepción del cuerpo como unidad siguiendo el postulado fenomenológico de Merleau Ponty, es fácilmente puesto en discusión. Para los presocráticos no existía el menor signo del binomio dualista de cuerpo y alma. Recién en Platón aparece una secundarización del cuerpo con respecto al alma. El alma unifica todas las cosas en sí misma. Con Descartes se fortalece la idea de sujeto y desde allí la objetivación como “res extensa, cuantificación y disección corporal con respecto al alma. De hecho, las proporciones geométricas del cuerpo “vitruvio” de Da Vinci, encarnaba también las representaciones de una sociedad que empezaba a apostar por la exactitud de las formas. Se culmina más adelante en la representación de un cuerpo interior. Nuestro cuerpo no es nuestro organismo, carece de esos límites, se articula a otros significantes. Nuestro cuerpo no es interior ni exterior, está siempre en otra parte, ligado a todas las otras partes del mundo. Este cuerpo se caracteriza entonces por la diferenciación y la ambigüedad. Aun cuando la acción implica “cierta unidad” (unificación), hay que construirla, no viene dada naturalmente. No viene como punto de partida sino de llegada. El cuerpo es una forma de relación con el sujeto. Es a partir de nuestro lenguaje que aprendemos a relacionarnos e identificarnos con los relatos morfológicos de nuestra geografía corporal. “Ese cuerpo que creen suyo es un regalo del lenguaje”, expresa Lacan (2008:28)

## **EL SUJETO EN LA ESCENA**

El término: “sujeto”, del griego Hypokeimenon (ὑποκείμενον), significa 'lo subyacente', que algo persiste a través de cualquier cambio, o también lo que está por debajo, lo que yace. Para Aristóteles sujeto es objeto, es predicado. Del que se dice algo. Sujeto fue un concepto pasivo, que fue cambiando en la modernidad hasta convertirse en algo activo. Para Peyrce, hay que dar cuenta de un sujeto activo, que se abre al mundo, pero que viene pasivo de nacimiento. Lacan en cambio relaciona al sujeto con

los signos y el saber. Sujeto implica una relación, nadie se puede constituir sin otro. La idea de sujeto implica también la idea de “sujeción” y “supuesto” (puesto debajo). Todo sujeto se hace en las prácticas. No hay un sujeto que piensa como un ente aislado del mundo, sino que es pensado por el pensamiento. El sujeto porque habla se constituye en un cuerpo. Las prácticas no son las expresiones externas de un sujeto, sino lo que constituye a un sujeto. La necesidad del otro siempre divide al sí mismo. No se puede discernir cuando termina el otro y cuando empieza el yo. Por eso, cuando más afirmamos el sí mismo como característica intrínseca del sujeto, más diluida aparece su relación con el otro. La idea de sujeto también se puede traducir como mensaje. Nace el mensaje de un sujeto en la medida que se habla. Y aquí podríamos preguntarnos: ¿Cómo podemos hacer para no ser hablados y constituidos por el lenguaje? Foucault expresa que debemos empezar a criticar el lenguaje que hablamos. Ni aún el pensamiento es del que piensa, pero tampoco está fuera del que piensa. No hay nada de real anterior a las palabras que intentan fijar el universo corporal de lo real. Pero, entonces, ¿a quién le es funcional la idea de un sujeto constituido naturalmente y soberano de sí? Es funcional a los que pretenden dar continuidad al registro de la interioridad, del Uno, la verdad absoluta, el destino inscripto desde siempre a la espera de ser cumplido. Tener sujetos soberanos de sí es la antesala también para descargar sobre ellos la culpa sin que la violencia afecte los intereses de los poderosos. Decir sujeto es admitir las contradicciones del lenguaje, las fallas, los quiebres, vacilaciones, arranques inesperados, paradas abruptas. Preferir la diferencia a la identidad es también apostar por la singularidad, la contingencia, la performatividad, ambigüedad, polisemia y, sobre todo alentar la invención y el arte para que rompan con el fetichismo del artificio de lo real.

### **EDUCANDO AL SOBERANO**

El término educación se puede derivar etimológicamente del latín: “educare”, criar, nutrir o alimentar el saber, y del término: “exducere”: sacar, llevar o conducir desde dentro hacia a fuera. Esta doble etimología presenta dos posturas históricas opuestas y complementarias. San Agustín en “De Magistro”, escribe: “En el hombre interior reside la verdad. Y si hallares que tu naturaleza es mudable, trasciéndete a ti mismo” (San Agustín, 1956:159).

Las reflexiones personalistas agustinianas se contraponen con la gran pregunta de Comenio, acerca de cómo enseñar todo a todos (Comenio en Didáctica Magna). El centro de la existencia educativa se orienta hacia la construcción del orden simbólico. O mejor, a la transmisión de un orden simbólico ya construido por la generación que lo

transmite a la nueva. El punto de partida está dado por la primacía del saber en la triada didáctica mediatizada por el docente que enseña y el alumno que intenta que bienes de aquellos que los anteceden. Para Durkheim (1972) se educa a partir de lo que está establecido. Bourdieu en cambio critica esa postura por considerarla meramente adaptativa. El saber de las ciencias y la verdad absoluta no existe. Educar es interpretar (Nietzsche), nunca conocemos el mundo ni la realidad de manera directa y natural. El único instrumento y más importante del ser humano es el saber.

Según Aristóteles, frente a la episteme, que tiene en común su carácter especulativo (independiente de la realidad empírica), teórico, universal y absoluto, existen otras dos formas de saber que son de tipo práctico. Uno es la “phrónesis”, la recta razón de las cosas singulares que pueden realizarse, y otra es la “téchne”, arte, técnica y saber práctico. El saber también puede ser pensado como: a) saber establecido; b) Saber en falta; c) Saber imposible. La ciencia y el conocimiento va desde lo imposible a lo real, de la teoría a la experiencia. La educación ahora ha quedado ligada no al deber sino al placer. Por tanto, se debe recuperar una pedagogía del deseo, como resistencia a una sociedad disciplinaria, normalizadora y fascista. Se insiste a resistir al control de la maquinaria de producción capitalista del desear. Salir de la idea de cuerpos dóciles, útiles y productivos, que nos coloca por otro lado como consumidores. Y lo que produce resistencia es al mismo tiempo índice de libertad. Aceptar que la verdad es algo construido, que no se encuentra en las cosas, sino en el orden simbólico, puede ayudar a traccionar el pensamiento hacia su búsqueda. Porque si algo podría haber sido de otra manera, entonces podemos soñar que su destino puede encontrar nuevas formas creativas de aparecer.

## **REFLEXIÓN: UN CIERRE INCONCLUSO**

La educación física es un tejido de saberes y de prácticas que se fue construyendo históricamente. Una especie de custodia biopolítica que propicia el trabajo y el sometimiento de las reglas de proletarización social. Para los antiguos griegos, la gimnástica era la ciencia de los efectos de los ejercicios sobre el cuerpo. En cambio, a partir del florecimiento histórico de la Biología, que pasó a estudiar las funciones naturales del organismo en relación, dio al mismo tiempo el nacimiento moderno de la educación “física”. Cercana a la medicalización por el ejercicio, este cuerpo de la educación física se halló desde sus inicios más cerca de lo fisiológico que de lo pedagógico. Tanto Romero Brest como Pablo Pizurno, insisten en una mirada fisiológica para la educación física. Las prácticas educativas tienen que ser el lugar donde los alumnos se equivocan. Sólo el que se reconoce ignorante, es el que quiere

saber. El maestro tiene el saber establecido, pero está formando algo hacia el futuro que no se sabe (saber en falta). Un maestro supone que sus alumnos hablan, y si hablan entonces pueden aprender. El docente se debe preocupar por enseñar el saber, preocuparse por el contenido. Pero todo se sostiene con el deseo, de enseñar algo, no a obedecer. Y en ese caso son más importantes el planteo de las preguntas que la búsqueda de respuestas (reponso: reposar) Enseñar sin repetir ni reproducir, solo tenemos que problematizar. Enseñar a respetar las reglas, es enseñar a salir del individualismo. El juego y el deporte son espacios privilegiados para problematizar la ley. No hay hechos naturales, en realidad hay dichos que apelan a una naturaleza pre-objetiva. El ser humano nace en el mismo momento que nace el lenguaje. El lenguaje humano es la pura diferencia y ambigüedad. Todas las palabras son polisémicas. El primer acto de conocimiento es poder nombrar las cosas. Lo real no es lo prediscursivo. Estamos tomados por el lenguaje. Pensar la formación de la educación física en la universidad, es también una apuesta para clarificar que lo central no es enseñar ciertas habilidades ni destrezas que forman parte del oficio diario del docente, sino la de aprender una forma de relacionarse con el saber y las teorías. Una práctica no necesita ser esclarecida para ser eficaz, pero si quiere enseñarse, necesita fundar una teoría. El problema de la educación física es que muchas veces quiere ser una ciencia antes de hacer ciencia.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Agamben, Giorgio (2011) *Desnudez*, Bs. As. Adriana Hidalgo Editora
- Arendt, Ana (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*; Barcelona, Ediciones Península,
- Arendt, Hannah (2009) *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.
- Aristóteles (1995) *Física*, Barcelona, Planeta De Agostini Gredos.
- Crisorio Ricardo (2011) *Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal; en Educación Física y Ciencia*, FaHCE, UNLP, La Plata, 2011, año 13, p. 77-98
- Durkheim, Emile (1972) *La educación moral*, Bs. As. Schapire,
- Espinosa, Baruch (1980) *Ética demostrada según el orden geométrico*, Madrid, Ediciones Orbis Hyspamérica.
- Koyré, Alexandre (1987) *Galileo y la revolución científica del siglo XVII*, en Estudios de Historia del pensamiento científico, México, Siglo XXI.
- Lacan, Jacques (2002) *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*, Escritos 1, Buenos Aires, Siglo XXI.



Merleau-Ponty, Maurice (1993) *Fenomenología de la percepción*, Buenos Aires, Planeta-Agostini.

Roudinesco, Elisabeth (2007) *Filósofos en la tormenta*; Bs. As., FCE.



# **Juego, arte y educación. Enredando discusiones alrededor de lo lúdico**

Rivero, Ivana; Ledesma, Ariel Limbrici; Dafgal, Manuel<sup>1</sup>

## **Resumen**

Desde los primeros años del siglo XXI, el juego se ha ido constituyendo en línea de estudio del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Esto ha sido gracias a proyectos de extensión, publicaciones y comunicaciones sostenidas en el tiempo que fueron dando identidad al juego en asuntos académicos. Esas iniciativas fueron productos de investigaciones sobre el tema anudadas a la formación profesional de grado y posgrado de algunos docentes. Hoy, el proyecto de investigación sobre juego e inclusión se nos presenta como escenario protegido para albergar preguntas y discusiones que se desprenden del intento de enredar las nociones de cuerpo, arte y educación en el soporte que ofrece lo lúdico. El intento plasma los acercamientos entre las cátedras de Conocimiento y Juego, y Expresión, Dimensión y Comunicación Corporal del Profesorado de Educación Física, Juego y Expresión Corporal del Profesorado de Nivel Inicial. Ese intento de enredo retroalimenta los productos de investigación y es lo que presentamos para discutir.

**Palabras clave:** Juego- Expresión corporal – Ludicidad

## **Introducción**

Desde los primeros años del siglo XXI, el juego se ha ido constituyendo en línea de estudio del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Esto ha sido gracias a proyectos de extensión, publicaciones y comunicaciones sostenidas en el tiempo que fueron dando identidad al juego en

---

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación: Exclusión-Inclusión del Juego incorporado en propuestas pedagógicas. Análisis situado en la UNRC. Dirigido por Dra. Ivana Rivero. Incluido en el Programa de Investigación: Inclusión educativa en contextos diversos. Dirigido por Mg. Ana Vogliotti. Aprobado y financiado por SECyT, Universidad Nacional de Río Cuarto.

asuntos académicos. Esas iniciativas fueron productos de investigaciones sobre el tema anudadas a la formación profesional de grado y posgrado de algunos docentes. Hoy, el proyecto de investigación sobre juego e inclusión se nos presenta como escenario protegido para albergar preguntas y discusiones que se desprenden del intento de enredar las nociones de cuerpo, arte y educación en el soporte que ofrece lo lúdico. El intento plasma los acercamientos entre las cátedras de Conocimiento y Juego, y Expresión, Dimensión y Comunicación Corporal del Profesorado de Educación Física, Juego y Expresión Corporal del Profesorado de Nivel Inicial. Ese intento de enredo retroalimenta los productos de investigación y es lo que presentamos para discutir.

### **El juego: una línea de estudio de la UNRC**

El plan de estudios del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante UNRC) aprobado en 1998, reconoce por primera vez al juego como objeto de estudio al asignarle un espacio curricular anual en la formación de futuros profesionales.

Desde aquel entonces la temática ha ido ganando espacio en las actividades académicas producto, en principio, de esfuerzos personales y luchas aisladas que al reunirse ganaron consistencia.

Hoy el juego es una línea local de trabajo tanto en docencia como en extensión e investigación, específicamente relacionada con la problemática del juego en contextos sociales, históricos, culturales y políticos determinados, y las tensiones que surgen de su vinculación con los procesos educativos.

La apertura de la asignatura Conocimiento y Juego incluida en el plan de estudios del Profesorado de Educación Física a partir de 1998, vino a llenar un vacío curricular respecto de un campo de prácticas y conocimientos que ya por entonces se hacía presente en forma instrumental en las intervenciones profesionales de docentes de Educación Física. De este modo, la incorporación del juego como tema de interés en la agenda académica de la formación profesional de la Universidad Nacional de Río Cuarto se inspira en las preocupaciones surgidas a partir de su uso históricamente arraigado en las prácticas de los/as docentes de Educación Física.

La urgencia de cubrir un dictado de clases de calidad abrigó la necesidad de tender lazos académicos con especialistas en el tema radicados en distintos puntos del país. El intercambio académico fue facilitado por la apertura en el mismo año de la Licenciatura Extraordinaria de Educación Física, propuesta en la que algunas asignaturas estaban a cargo de docentes de distintas Universidades Públicas

Argentinas (Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional del Comahue), incluso de Brasil (Universidade Estadual de Uniuí, y Universidade Federal de Santa María).

La conformación y consolidación del equipo de cátedra responsable de la asignatura Conocimiento y Juego en el Profesorado de Educación Física, que a partir de 2004 se hiciera cargo del dictado de la asignatura Juego incluida en el plan de estudios del Profesorado de Educación Inicial, impulsó entusiastas proyectos de extensión, Trabajos Finales de Licenciatura, Becas de investigación y Tesis de Posgrado sobre el tema.

El creciente número de Trabajos Finales de Licenciatura en Educación Física dedicados al juego, dan cuenta de su asentamiento como tema de estudio y, conforman los primeros trazos académicos formalizados que engrosan el vínculo que sostiene el equipo de cátedra de Conocimiento y Juego de la UNRC, y el grupo de estudio sobre Juego y Educación, dirigido por el Mg. Víctor Pavía en Neuquén. Esta relación fue ganando fortaleza durante la construcción de las investigaciones a las que remiten al menos tres tesis de posgrado elaboradas por docentes de la cátedra en cuestión<sup>2</sup>; y tres tesis de maestría sobre el tema dirigidas y/o evaluadas por los mismos docentes<sup>3</sup>. La búsqueda de directores para acceder a becas de investigación o al cursado de doctorados, pronto dió lugar al inicio de relaciones académicas formales con docentes investigadores dedicados al estudio del juego en Capital Federal, Neuquén, La Plata, Uruguay, Brasil y Colombia.

Más de cuarenta ponencias y conferencias presentadas en eventos académicos nacionales e internacionales realizados en distintos puntos del país y en Colombia, un libro, cinco capítulos de libro y más de diez artículos sobre juego en revistas

---

<sup>2</sup> Rivero, Ivana. 2012. *“El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación sobre la didáctica del jugar en Educación Física”* (Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación en la UNLP, dirigida por Dr. Gustavo Ortíz, UCC, y co-dirigida por Dra. Cristina Di Gregory, UNLP). Centurión, Sergio. En curso. *“El juego en la formación del profesional de Educación Física. Una aproximación al desentrañamiento de las propuestas curriculares del profesorado; de las del juego en particular”* (Tesis Doctoral en Ciencias de Humanas; mención Educación, en la UNCat dirigida por Dra. Adriana Marrero, Universidad de la República, Uruguay, y co-dirigida por Mg. Víctor Pavía, UNCo). Rivero, Ivana. 2008. *“Concepciones sobre el juego y el jugar en la formación docente de Educación Física de la UNRC”* (Tesis de Maestría en Educación y Universidad en la UNRC, dirigida por Víctor Pavía, UNCo, y co-dirigida por Sergio Centurión, UNRC).

<sup>3</sup> Varea, Valeria. 2012 *“El cuerpo que juega. Implicancias en dos situaciones de juego”*, y Nella, Jorge. 2011. *“¿Qué le agrega la Educación Física al juego?”* (Tesis de Maestría en Educación Corporal en la UNLP). Griffa, Marcos. 2007. *Los de atrás de la vía. Formas de clasificación social y prácticas lúdicas en un pueblo de la pampa gringa* (Tesis de Maestría en Antropología de la UNC).

científicas presentados en los últimos cinco años por docentes de Educación Física de la UNRC, dan cuenta de la preocupación y dedicación por el estudio sobre el juego y la formación docente.

El proceso de formación docente se acompañó de diferentes propuestas académicas que fueron presentadas en la UNRC como expresión de la consolidación de una línea de estudio. La preocupación por la formación de profesionales de Educación Física comprometidos con la sociedad (Centurión, Educación Física y Universidad. Formación y práctica: un camino entre el oficio y la profesión, 1997), especialmente con el derecho de los niños a jugar de un modo lúdico (Pavía, 2006), impulsó la presentación de diferentes proyectos de extensión. Entre ellos el reconocimiento de los juegos preferidos en los diferentes puntos de la ciudad planteado en el proyecto de "Geolúdica" en 2003; "Juguemos en el patio de mi escuela. El juego cooperativo en la articulación entre niveles para la contención escolar" en 2005; "Te enseñamos a cooperar jugando en el patio de tu escuela" en 2006 y 2007; "Todos a jugar. Talleres de juegos en distintos escenarios" en 2008, 2009 y 2010; "Seminario Taller: Recreación y ciudadanía. Un espacio placenteramente educativo" en 2011; Programa de Voluntariado "LA. PRO.DE.R.S. Laboratorio de Propuestas Deportivas, Recreativas y en Salud" en 2010. Organización del "Espacio de Divulgación de Investigaciones en Educación Física en Homenaje al día del Derecho a Jugar" en 2008.

Producto del crecimiento sostenido del estudio del juego en términos de docencia, extensión e investigación, se implementa entre 2013 y 2015 una propuesta educativa de posgrado organizada en dos diplomaturas de 180 hs cada una, independientes pero articuladas: la Diplomatura Superior en Juego y Educación Física, y la Diplomatura Superior en Juego y Prácticas Corporales. Cada una de estas diplomaturas está organizada en módulos temáticos (espacios curriculares) regidos por la dinámica de curso, seminario o taller, y un trabajo final. Se dictaron 15 módulos cada uno de los cuáles está a cargo de docentes con reconocida trayectoria en el campo de la Educación Física y en su tesis de posgrado ha abordado el juego. Se estructuró una Red de Formación, Investigación y Cooperación Internacional en Educación Física del Mercosur entre la UNRC, la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Sao Pablo.

Las Diplomaturas se convirtieron en un espacio académico destinado a multiplicar acciones que contribuyan a garantizar el derecho al esparcimiento y al juego; tanto sea a partir de la revisión y análisis de propuestas de juego en diferentes contextos; el reconocimiento, reflexión y discusión acerca del estado de espacios y lugares propicios para el juego y el esparcimiento, como del diseño de propuestas

superadoras y elaboración de materiales audiovisuales para propagar la importancia del vínculo entre juego y prácticas corporales.

Hasta aquí presentamos productos de investigaciones sobre juego que, en términos de Centurión, podrían ser reconocidas como “no formales” pues responden a tareas de investigación conducentes a la elaboración de un producto académico, en este caso, para la obtención de un título de grado o posgrado” (Centurión & Serra, 2015).

### **Formalización de las investigaciones sobre juego**

Desde el año en que el juego gana entidad en las actividades académicas de docencia en el nivel de grado, su presencia como objeto de estudio en las actividades de investigación sólo se registra en trabajos finales de licenciatura, tesinas y tesis de posgrado.

El dictado de los quince (15) espacios curriculares de posgrado sobre juego fue el último antecedente habilitante de su incorporación en las actividades de investigación. Después de quince años de investigaciones no formales sobre juego, el 2016 lo encuentra como tema nuclear de un proyecto de investigación incluido en el programa de incentivos que se enmarca en un programa de investigación sobre Exclusión-Inclusión educativa en contextos diversos. Se gana así formalidad de la investigación sobre juego, un objeto de estudio sensible que alcanza a ser reconocido por todo aquel que se anima a jugar, pero que se muestra esquiva a una explicación lógica.

Este hecho no solo marca la inclusión del juego en la agenda de investigación de la UNRC, sino que habilita la palabra aun no dicha (o mejor, aun no dada a conocer en términos académicos) de docentes que se han encargado de montar clases de Educación Física (en escuela y en la universidad) donde el cuerpo, el arte y la comunicación ensayan relaciones que se deshacen haciéndose.

Aun cuando el proyecto de investigación encierra un plan de acción compartida por los doce integrantes del equipo, hemos acordado una forma de trabajo que consigue articular las responsabilidades en docencia, los temas de interés y búsquedas personales, con el juego y su potencial inclusivo (de hecho, en la mesa 1 de este evento compartimos el proyecto). Una forma de trabajo inspirada en culturas colaborativas (de la Barrera, 2015) donde la participación es voluntaria y se hace cotidiano el apoyo mutuo.

### **Discusiones y enredos entre cátedras: un producto interesante**

La reciente constitución de un nuevo equipo de investigación dedicado a estudiar un objeto que debuta en la escena investigación formal deja abierta la posibilidad de sistematizar reflexiones que a modo de intuiciones fueron ganando identidad en el campo de las prácticas corporales. Profesores de cátedras tan dispares como Teoría del entrenamiento, Expresión, Comunicación y Dimensión Corporal, Conocimiento y Juego, nos encontramos con regularidad para avanzar en el reconocimiento del potencial inclusivo del juego. El juego y el cuerpo: un lugar común. La educación: una necesidad compartida que excede la discursividad. El arte: un horizonte de convergencia posible que nos presenta como alternativa inclusiva.

### **El juego: el elemento plástico que hace posible y contiene los encuentros**

Después de reactualizar el vínculo históricamente sedimentado entre el juego y el deporte que ha ubicado al primero como versión inmadura del segundo y en el mejor de los casos al servicio de su enseñanza (Centurión, En prensa), nos atrevemos a afrontar tránsitos de simplificación del juego para percibir (y enseñar a percibir) la intensidad de las actividades artísticas. Aquí lo lúdico se ofrece contenedor (Rivero I. , 2010).

Docentes auxiliares de las cátedras Conocimiento y Juego, y Expresión, Comunicación y Dimensión Corporal traemos para compartir nuestras charlas informales, discusiones entre mates que habilitan la fuga del pensamiento estereotipado, estructuran alas para generar alterantivas inclusivas donde el juego se desnuda para mostrar lo lúdico y allí, entregarse a lo artístico. Las hemos concentrado en tres grandes ejes: quiénes somos, qué hacemos, qué queremos.

#### **a- ¿Quiénes somos?**

Somos docentes. Somos docentes de Educación Física. Somos docentes de futuros docentes de Educación Física.

Reconocernos docentes, nos pone de cara a la responsabilidad de enseñar algo; algo, que al ser docentes de Educación Física, está relacionado con prácticas de movimiento corporal elementales, como caminar, rolar, soplar. Aunque pueda parecer una redundancia, este encuadre da identidad a la mirada que construimos de la cultura corporal, en general, y de las prácticas corporales, en particular.



Ahora bien, haciendo un repaso por la cultura corporal construida por los futuros docentes que formamos encontramos escasos vestigios de experiencias artísticas. De aquí que cobren fuerza interrogantes como: ¿cuáles son las oportunidades que encuentran los jóvenes de Río Cuarto y zona para vivenciar experiencias corporales artísticas?, ¿de qué manera el arte forma parte de la cultura corporal de movimiento humano?, ¿con qué prácticas la educación física contribuye a la formación artística de la comunidad?, ¿qué enseña la educación física cuando se propone hacer un aporte a la formación artística?, ¿cómo se proponen clases de educación física desde prácticas corporales artísticas?

#### **b- ¿Qué hacemos?**

Casi como una necesidad que se desprende de los interrogantes anteriores diremos que damos clases, enseñamos. Coordinamos clases teóricas para dar entidad de objeto de estudio al juego, al baile, a la acrobacia, los malabares, a lo lúdico. Armamos prácticos en papel para asegurar lectura y análisis de material bibliográfico que ayude a desgranar la complejidad de lo efímero. Pero nuestra particularidad es que preparamos clases corporales para ofrecer en los estudiantes, futuros profesores de Educación Física y de Nivel Inicial, la oportunidad de jugar, de disfrutar de momentos compartidos con otros, de ponerse (nunca mejor dicho) a disposición del otro, del escenario, de los objetos.

En Expresión, Comunicación y Dimensión Corporal creamos movimientos, construimos secuencias coreográficas, frases artísticas, salimos al encuentro del otro, danzamos creativamente, acrobáticamente, en el aire, ensayamos distintas formas de movimiento, nos subimos a zancos, a cables, a ruedas, al compañero, lanzamos y recibimos cualquier objeto que no se resista.

En Conocimiento y juego jugamos distintas formas de juego (populares, tradicionales, en rondas, de persecución, de oposición, de competencia, de mímica, de azar, de vértigo, cooperativos), pero siempre de un modo lúdico (donde no puede faltar el permiso a la conciencia y la confianza en los compañeros), nos esforzamos por distinguir el juego del deporte, por dar entidad a lo lúdico. Organizamos talleres de juego con adultos mayores, con niños de nivel inicial, con adolescentes. Guiamos a nuestra estudiantes en la construcción de destrezas especializadas en acto, practicándolas.

Aquí nos surgen algunos interrogantes comunes: ¿por qué se vuelve una necesidad justificar las actividades artísticas en la Educación Física que hacemos?, ¿con qué

desafíos nos encontramos al generar propuestas artísticas en las clases de Educación Física?, ¿qué relación tiene el juego con el arte?, ¿qué caracteriza a un ambiente lúdico?.

### c- ¿Qué queremos?

Queremos darle lugar al tratamiento de la risa, del asombro, de la construcción de acuerdos, conocer acerca de la estética, la creación y su relación con la recreación (universo históricamente reconocido en el campo de la Educación Física); queremos estudiar la complejidad del instante, la relevancia humana de los momentos intensamente agradables.

Queremos pensar y mostrar que es posible el tránsito de complejización de las prácticas sin que pierdan la particularidad de la ocasión, el apoyo y contención del compañero.

Queremos formar personas corporalmente disponibles (Gómez, 1999), dispuestas a disfrutar jugando, danzando, acrobateando, pensar al compañero desde sus posibilidades y no desde sus limitaciones.

El enredo está hecho. Hora de empezar a trabajar en equipo para desenredarlo.

### Bibliografía

- Centurión, S. (1997). *Educación Física y Universidad. Formación y práctica: un camino entre el oficio y la profesión*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Centurión, S. (En prensa). El juego como propuesta académica. En I. Rivero, & M. Ducart, *El juego en la formación docente: el juego como recurso*. Río Cuarto: Unirío.
- Centurión, S., & Serra, F. (2015). Estado y perspectivas de la investigación en Educación Física. Del individualismo al trabajo en redes. *Cronía*.
- de la Barrera, S. (2015). *Del aislamiento docente al profesionalismo colaborativo*. Río Cuarto: Unirío.
- Gómez, R. (1999). Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal en cuanto el cuerpo es protagonista. *Educación Física- Novedades Educativas*, 13-20.
- Ledesma, A., Fraenkel, A., & Mariscotti, E. (2014). Tránsitos de lo corporal. *Novedades educativas*, 64-68.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Edicial.

Pavía, V., Quinteiros, N., & Verbic, F. (2002). El juego como derecho. *EFdeportes*, 1-10.

Rivero, I. (2010). El entendimiento entre los jugadores. Una mixtura de cuerpo y lenguaje. *Educación física, experiencias e investigaciones*.

Rivero, I. (2013). *Dimensiones para pensar el juego como práctica de vida saludable y derecho de la infancia*. Río Cuarto: Inédito.

## IV Encuentro de profesores de práctica profesional docente

### Conferencias

Jure, Inés Beatriz; Oste, Silvina Claudia; Galiano, Walter; Gualtieri, Isabel María  
*La Práctica Profesional Docente en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC: Tensiones y desafíos*

González De Álvarez, María Laura Sánchez, Amanda Elizabeth Avaca, Carina Raquel  
*Formadores practicantes y tutores. Triangulando deseos y expectativas entre tres los actores de las prácticas docentes*

Gayol, María Lucía  
*Las prácticas de la enseñanza: institución formadora y establecimiento educativo. Proximidades y distanciamientos*

Rozengardt, Rodolfo  
*La Educación Física entre la formación docente y los contextos laborales*



# La Práctica Profesional Docente en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC: Tensiones y desafíos

Jure, Inés Beatriz

Universidad Nacional de Río Cuarto - Departamento de Educación

Oste, Silvina Claudia<sup>1</sup>

Universidad Nacional de Río Cuarto - Departamento de Educación Física

Galiano, Walter

Universidad Nacional de Río Cuarto - Departamento de Educación Física

Gualtieri, Isabel María

Universidad Nacional de Río Cuarto - Departamento de Geografía

## RESUMEN

“La práctica y el ejercicio van implícitos en la adquisición de la capacidad, pero no toman la forma de ejercitación carente de significado...Tienen lugar como parte de la operación de conseguir un fin deseado, y no son mera repetición (...) Las necesidades prácticas de conexión con las condiciones reales existentes, naturales y sociales, invocan y dirigen el pensamiento (Dewey, 1998)” (Sanjurjo, 2016, p. 320).

En la segunda convocatoria de desarrollo de la Línea 2: “Formación y Prácticas Docentes (profesionales y socio-comunitarias) en el marco del proyecto PIIMEI (2015-2016): “Formación del Profesorado en la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC”, nos planteamos dar continuidad y seguir profundizando el trabajo que iniciamos en la anterior convocatoria, intentando además, generar algunas propuestas nuevas que posibiliten seguir con el reconocimiento de paradigmas sobre los cuales se entendían y entienden las prácticas docentes en la Facultad de Ciencias Humanas, continuar con el relevamiento y estado de situación de las cátedras de Prácticas Profesionales Docentes (PPD) de las carreras de la Facultad, concretar un nuevo reglamento que reemplace a la Res. C.D. 076/2004 y dar respuesta a demandas emergentes en la formación de los futuros profesionales docentes.

Es así que se concretaron diferentes acciones tales como, encuestas a equipos de cátedras de PPD, concreción de la nueva normativa sometida a diferentes instancias institucionales de evaluación, reuniones de discusión e intercambio de opiniones que

---

<sup>1</sup> [silvinaoste@gmail.com](mailto:silvinaoste@gmail.com)

generaron propuestas de capacitación específica tanto para docentes como para alumnos y continuidad de un trabajo sistemático y permanente entre los diferentes actores intra e inter institucionales.

Por primera vez en la historia de la Facultad, los diferentes equipos de PPD se reunieron de forma sostenida por el espacio de cuatro años a fin de debatir problemáticas en común, y definir lineamientos generales que permitieran desarrollar las distintas experiencias con una misma intención pero respetando las particularidades de cada carrera.

Para la Práctica Profesional docente en Educación Física en particular, esta fue una experiencia valiosa que permitió el contacto y el intercambio con los diferentes Departamentos de la Facultad, hizo posible que se revalorizara el trabajo cotidiano de la cátedra, reafirmando el proceder que se lleva a cabo regularmente, enriqueciéndonos con el aporte de otras perspectivas.

**Palabras claves:** Práctica Profesional Docente - Normativa - Formación Continua

## **INTRODUCCIÓN**

En 2013, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, surgió la propuesta de iniciar la línea de Proyecto de Innovación e Investigación para la Mejora Institucional (PIIMEI) en el campo de la Formación y Prácticas. Es en este marco donde se reúnen los docentes de Práctica Profesional Docente (PPD) de las distintas carreras de la Facultad con el propósito de generar un espacio donde plantear problemáticas, buscar soluciones a dificultades propias de la implementación de las prácticas docentes, debatir, consensuar, entre otras.

Es así que surge como necesario partir de la necesidad de conocer desde qué paradigmas se entendían y entienden las prácticas docentes de la Facultad de Ciencias Humanas, reconsiderar y repensar tanto las reglamentaciones existentes como las actividades desarrolladas al interior de cada carrera y Departamento y analizar las propuestas de trabajo dentro de las cátedras y sus modos de implementación.

En el año 2015 una nueva convocatoria permitió dar continuidad al proyecto citado y profundizar el trabajo ya iniciado. Se siguió con el relevamiento y estado de situación de las cátedras de PPD de las carreras de la Facultad, se concretó un nuevo reglamento, Res. C.D. 354/2016 que reemplazó a la Res. C.D. 076/2004, y se intentó

dar respuesta a algunas demandas emergentes en la formación de los futuros profesionales docentes.

Bajo esta perspectiva, el objetivo general desde el inicio de este proyecto siempre fue integrar los diferentes equipos de cátedras de prácticas, debatir problemáticas en común y definir lineamientos generales que permitieran desarrollar las prácticas profesionales docentes con una misma intención pero respetando las particularidades de cada carrera.

Coincidimos con Sanjurjo cuando plantea que: "...las prácticas profesionales se definen como aquellas a través de las cuales también se modifica la realidad a partir de una intervención humana, pero que son llevadas a cabo por personas especialmente preparadas teórica y prácticamente...Se entiende por conocimiento profesional aquel que posibilita la toma de decisiones contextualizadas y fundamentadas, ante los problemas singulares que plantea la práctica." (Sanjurjo, 2016, p. 321).

Desde nuestra cátedra de Educación Física podemos tomar palabras de Sanjurjo para decir que el conocimiento profesional favorece la contextualización del quehacer docente y consideramos que no solo lo otorga la educación formal, sino que se complementa con el trabajo socio-comunitario que nuestros estudiantes llevan adelante en sectores vulnerables, lugar que les posibilita un trabajo autónomo, concretizado a través de un proyecto elaborado entre pares, que apunta a una cultura profesional colaborativa.

## **DESARROLLO**

Al decir de Sanjurjo (2009), la práctica debe ser considerada como un modelo de resonancia colaborativa, un problema y responsabilidad de todos que permita pensar en conjunto entre los que estamos involucrados en este proceso de socialización profesional.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, como docentes de Práctica Profesional Docente (PPD) de diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto surge la necesidad de continuar con un espacio para compartir cuestionamientos y problemáticas propias de las asignaturas de las cuales participamos y que se había iniciado durante la convocatoria 2013-2014 de PIMEII.

Por primera vez en la historia de la Facultad, los diferentes equipos de PPD nos reunimos de forma sostenida por el espacio de cuatro años a fin de debatir problemáticas en común, y definir lineamientos generales que permitieran desarrollar



las PPD con una misma intención, pero respetando las particularidades de cada carrera.

### **ACCIONES REALIZADAS**

En una primera instancia se continuó con el análisis de las normativas vigentes para regular la Práctica Profesional Docente en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, se trabajó con la disposición a nivel provincial: Resolución 093/2011, y la Resolución C.D. 076/2004 de la FCH, que regula las actividades de Práctica Profesional Docente de los Departamentos de la misma.

El análisis realizado de las reglamentaciones vigentes a nivel provincial y de la Facultad dio lugar a la identificación de aspectos que no eran compatibles entre ambas normativas. Por lo tanto, se buscó actualizar y conciliar la normativa de Práctica de la Facultad para que estuviera acorde a lo planteado por el marco legal provincial, atendiendo que nuestras prácticas de residencia se desarrollan en instituciones dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Dos de los aspectos de la normativa provincial que fueron identificados como conflictivos a la luz del propio reglamento de la Facultad de Ciencias Humanas, fueron los siguientes: la normativa provincial no contemplaba la figura de la Universidad sino sólo hacía referencia a Institutos de Formación Docente. Además, la misma contemplaba el otorgamiento de puntaje al docente co-formador, hecho que desde la universidad no se podía realizar.

Una vez que se contó con la mirada del Área de Asuntos Jurídicos de la Universidad sobre dicho problema, se procedió a informar a las autoridades universitarias de los aspectos identificados y de las posibles acciones que eventualmente se podrían llevar a cabo ante el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Respecto a las debilidades encontradas en el análisis de la normativa vigente en la FCH, Res. 076/2004, se sugirió al Consejo Directivo de la Facultad contemplar modificaciones totales o parciales en los siguientes aspectos: a) régimen de cursado, b) justificación formal de las ausencias de los estudiantes practicantes a sus ámbitos de práctica, c) desarrollo de la totalidad de las Prácticas Profesionales Docentes en un mismo año académico, d) requisitos para alumnos practicantes que acrediten actividad docente al momento de realizar la práctica, e) funciones del Docente Orientador y f) certificación para el Docente Orientador.

Además, con el fin de lograr una mayor compatibilización entre las normativas de Práctica a nivel Provincial 093/11, Anexo II, y la de la FCH, se incorporó un nuevo

apartado acerca de las funciones del Equipo de Práctica Profesional Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. En este sentido, las modificaciones sugeridas por este grupo de trabajo fueron presentadas en el marco del Proyecto denominado: “Proyecto de Modificación del Reglamento de Práctica Profesional Docente de los profesorado de la FCH”, evaluado por las Comisiones de Enseñanza y de Interpretación y Reglamento del Consejo Directivo de la FCH, y aprobado por el mismo, con fecha siete de septiembre de dos mil dieciséis (Res. CD. 354/2016), el cual contempla todos los puntos trabajados.

En una segunda instancia, docentes de PPD de ocho carreras de la FCH respondieron voluntariamente a la segunda parte del cuestionario administrado en forma virtual, ellas fueron: Lengua, Letras, Educación Inicial, Geografía, Historia, Ciencias Políticas, Jurídicas y Sociales, Educación Física, Educación Especial. El objetivo de esta instancia de trabajo era profundizar el estado de situación de las diferentes realidades al interior de cada cátedra.

El cuestionario fue diseñado y analizado en base a los siguientes ejes:

- a) Reglamentación de Prácticas y su presencia en el Plan de Estudio.
- b) Momentos previos a las prácticas.
- c) Acerca del co-formador.
- d) Metodología de Trabajo
- e) Acompañamiento y cierre de las prácticas.

A continuación se presentará el cuestionario implementado y el correspondiente análisis de cada una de las preguntas.

### **1- ¿Cómo organiza la materia en relación a la teoría y la práctica?**

Todas las cátedras coinciden en que se dictan clases donde prevalece la integración de la teoría y la práctica. Además varias carreras mencionan que se fomenta la reflexión sobre experiencias o vivencias a la luz de los marcos teóricos. También diferentes grupos de trabajo destacan que en una primera etapa se dedican al abordaje de aspectos teórico-prácticos, mientras que en una segunda etapa se realizan las distintas actividades en instituciones educativas.

### **2- ¿Cuál es su rol como docente de práctica? Describa las principales tareas que realiza.**

De las respuestas brindadas por los equipos de trabajo se puede inferir que los docentes de prácticas describen su rol en base a dos situaciones diferentes: la primera está relacionada con la inserción de los alumnos practicantes en las diferentes instituciones educativas, y la segunda con el acompañamiento de los estudiantes en

todo el proceso de realización de sus prácticas de residencia. Con respecto a la primera situación, los docentes mencionan que su rol involucra la selección de las instituciones donde se realizarán las prácticas, la firma de convenios, la realización de trámites con inspección, y la programación y coordinación del trabajo de los alumnos con el docente co-formador. En relación a la segunda situación, los docentes mencionan que su rol es el de orientar a los alumnos en la selección de materiales, la elaboración de planificaciones y la reflexión sobre sus prácticas. También, la totalidad de los docentes afirma que su rol involucra la observación, supervisión y evaluación de las clases que dictan los alumnos en las instituciones y el posterior acompañamiento en las instancias de cierre: elaboración de informes o talleres.

### **3- ¿Cuántos alumnos practicantes asigna para cada institución por curso o por espacio?**

La cantidad de alumnos varía de acuerdo a las particularidades del grupo y a los centros de práctica.

### **4- ¿Cuántos días asisten a los centros de práctica?**

Las respuestas fueron diversas encontrando los siguientes resultados: de una a cuatro semanas, un cuatrimestre y otros de ocho a diez semanas. (Esto se contempla en el marco organizativo y temporal de cada asignatura). En el caso de los estudiantes del Departamento de Educación Física, estos asisten durante todo el ciclo lectivo, entre tres y cuatro días por semana, atendiendo que deben cumplir con 20 clases en cada nivel educativo asignado.

### **5- ¿Realizan la práctica de forma individual o en pareja pedagógica?**

La mayoría utiliza la modalidad de pareja pedagógica, otros realiza la práctica utilizando ambos formatos y otros dependiendo de las necesidades de los alumnos y las condiciones de los centros educativos.

### **6- ¿Considera Ud. que los alumnos practicantes tienen la posibilidad de realizar rupturas, prácticas innovadoras o en general continúan reproduciendo las prácticas vigentes?**

Muy pocas carreras responden afirmativamente cuando se indaga sobre este aspecto, mientras que otras manifiestan que “a veces”. Estos últimos indican que las rupturas son difíciles de realizar, están condicionadas por los practicantes o el contexto escolar, o solo se realizan para “conformar al docente”.

En el caso de la Educación Física en particular, los estudiantes cuentan en todos los centros educativos con un amplio margen para provocar innovaciones y generar nuevas situaciones de aprendizaje.

**7- En sus clases, ¿se tratan temas relacionados a ética profesional?, ¿Cómo lo plantea?**

Todas las cátedras expresan tratar temas relacionados a ética profesional. Los modos de hacerlo varían entre talleres, lecturas, reflexión, etc. Algunas, expresan que trabajan estos temas de “manera implícita”.

La particularidad de nuestra cátedra, consiste en desarrollar la temática de la ética con el trabajo de los estudiantes en las prácticas socio-comunitarias. Este espacio genera conductas pro sociales, que favorecen una internalización de la misma, a través de la convicción interna que ponen de manifiesto para concretar el proyecto generado por ellos mismos.

**8- ¿Se trabaja sobre las representaciones, expectativas y experiencias previas que tienen los practicantes? ¿Cómo?**

Todos los espacios curriculares apuntan al trabajo del reconocimiento de la historia escolar personal. Los dispositivos utilizados son: biografía escolar, compartir vivencias, reflexiones, relatos, talleres, narrativas visuales, diarios de reflexión y relatos de experiencias previas.

**9- ¿Presenta Ud. modelos de planificación a los alumnos?, ¿Por qué?, ¿De qué manera?**

En algunas carreras se presentan modelos de planificación para respetar lo solicitado en las instituciones y para guiar a los estudiantes. Mientras que otras muestran ejemplos, lineamientos generales, bosquejos, análisis de planes justificando que no hay una sola forma de planificar y que se intenta evitar coartar la creatividad.

**10-¿Se supervisan las planificaciones en su asignatura? Si su respuesta fue afirmativa, ¿de qué forma se realiza?**

Los equipos de cátedra, en general, respondieron que supervisan las planificaciones de sus alumnos antes de dar las clases, mientras que otros manifiestan que además se realiza un acompañamiento en la elaboración de la misma.

Algunos coinciden en que la supervisión está relacionada con el desarrollo de la autonomía, la autoevaluación y la reflexión de los alumnos. Otras cátedras también

mencionaron que la supervisión se realiza en horarios de consulta, otros de forma virtual, o en el aula. Aclaran también que las planificaciones deben estar aprobadas para que los alumnos puedan ir a las diferentes instituciones a dar sus clases. Finalmente, un equipo indicó que una vez que las planificaciones han sido revisadas por los miembros de la cátedra, se envían también al docente co-formador para que éste pueda brindar su punto de vista.

**11-¿Se observa a los alumnos durante el desarrollo de sus prácticas?, ¿Quién realiza las observaciones?, ¿Con qué frecuencia?**

Los equipos de cátedras, en su gran mayoría, responden que las clases son observadas con distinta frecuencia (algunos el 100% de las clases y otros una vez a la semana), por diferentes personas (auxiliares, docentes co formadores y responsables de cátedra) y con diferentes modalidades (presencial o a través de un “cuaderno de acompañamiento de sala”).

**12-¿De qué forma se realiza el acompañamiento al practicante durante la práctica?**

Las respuestas plantean que el acompañamiento al practicante se realiza principalmente en las clases de consulta, en las clases teóricas, micro-clases, tutorías y talleres.

**13- ¿Existen formas de cierre de trabajo con las Instituciones? Descríbalas.**

Sobre las respuestas analizadas acerca de la categoría emergente, “MOMENTO DE CIERRE se obtuvieron las siguientes respuestas:

- Sólo una de las carreras explicita realizar una actividad informal de cierre en el trabajo con las instituciones: “Los docentes de la cátedra nos reunimos en algún lugar en el centro con los docentes co-formadores y les solicitamos su devolución, reflexión sobre la experiencia vivida con los alumnos practicantes”.
- Otra, expresa que: “Los estudiantes realizan un informe a la Institución y lo presentan a través de una exposición ante los equipos de cátedras, docentes y directivos de los centros de práctica”.
- En una de las carreras al realizar la práctica dentro de la Universidad “las alumnas de esta asignatura efectúan en el mismo ámbito de la misma el cierre con la guía que los docentes deben completar y en eventuales ocasiones, a través del contacto directo, principalmente en aquellas situaciones donde pudieran visualizarse mayores dificultades en los procesos de prácticas”.

- Una carrera manifiesta que: “generalmente se envía una nota de agradecimiento a las autoridades de los Establecimientos Secundarios que han facilitado sus aulas para la concreción de las Prácticas. De este modo, concluyen las actividades enmarcando la relación Inter-institucional”.

- Las demás respuestas apuntaron a que el cierre de las respectivas Prácticas se circunscriben sólo al ámbito de la cátedra.

- En la Carrera de Educación Física el cierre está dado por un formato de informe que la cátedra le provee al docente co formador con el objeto de que realice las devoluciones que considere relevantes en relación al desempeño de los estudiantes. Este incluye aspectos personales, administrativos y pedagógicos.

Además cabe agregar que, resultados destacados que surgen del análisis de nuestro trabajo al interior de la FCH dan cuenta que, si bien la mayoría de los equipos de cátedra mantienen comunicaciones informales con los docentes co-formadores, se advierten debilidades en la generación de instancias de trabajo conjunto y sistemático con las instituciones educativas donde se insertan nuestros estudiantes practicantes. En este sentido, creemos que sería necesario propiciar una mirada más holística que permita que las voces de los actores involucrados en la formación del estudiante practicante dialoguen y consensuen, en pos de la construcción de la identidad profesional de cada estudiante practicante.

En este sentido, creemos prioritario revalorizar y jerarquizar la figura del docente co-formador, a través de instancias de capacitación y de trabajo colaborativo, interinstitucional entre los diversos actores involucrados (co-formadores, estudiantes practicantes y docentes de práctica de la FCH)

Desde el análisis de las respuestas obtenidas debemos destacar que, “El ‘habitus profesional’ producto de un largo proceso de construcción subjetiva y social -que en el caso de la docencia comienza con las primeras experiencias como alumno-, se constituye en un núcleo duro, resistente a los cambios. Lo que hace necesario un proceso de construcción de contra-esquemas que no se consigue sólo con conocer buenas teorías, sino que es necesario un trabajo permanente sobre los propios conocimientos, sobre las propias creencias, valores, supuestos” (Sanjurjo 2016, p. 330); cuestión ésta que abarca el trabajo cotidiano en cada cátedra de PPD.

Las respuestas obtenidas fueron analizadas con la técnica de análisis de contenido cualitativo (Báez y Pérez de Tudela, 2009). Para ello, se organizaron las respuestas al cuestionario en un documento *Word*, se codificaron los segmentos, se categorizó la información cualitativa y cuantitativamente, y se re-analizaron con un colega los resultados obtenidos a fin de determinar un grado de acuerdo en la interpretación de los datos.

Algunas de las categorías de análisis del instrumento de recolección de datos elaborado por el equipo de trabajo fueron:

- Maneras en las cuales se realiza el acompañamiento a los estudiantes practicantes.
- Implementación de una práctica reflexiva, y en algunos casos, focalizando en diferentes variables que influyen en el bienestar y emociones de los practicantes a lo largo de su experiencia.
- Relación establecida con el docente co-formador.
- Retroalimentación entre docente responsable-estudiante practicante-docente co formador.
- Modo de realización de las instancias de “cierre de la asignatura”, entre otras categorías de indagación.

Algunos resultados parciales obtenidos a partir del análisis de los ítems antes mencionados fueron: Evaluación de la congruencia del diseño metodológico para la indagación de las características de las asignaturas involucradas con los objetivos propuestos inicialmente en el proyecto.

La reflexión continua realizada por el grupo de trabajo a lo largo de estos cuatro años de implementación del proyecto y la socialización de los resultados parciales obtenidos de la indagación realizada a los equipos de cátedra, permitió contar con un espacio que sin duda enriqueció a los docentes que participan desde hace muchos años en las PPD a partir de conocerse, debatir, tomar decisiones en conjunto, etc.

Cabe agregar que como tercer arista de trabajo de la línea de Formación y Práctica se propiciaron espacios de formación, destinados a los estudiantes que cursaban sus PPD tales como: dos Jornadas Talleres sobre temáticas nuevas/ emergentes que el Ministerio de Educación de la Provincia propone ser desarrolladas como contenidos en las instituciones escolares y que no se incluyen en ningún plan de estudio de nuestros profesorados. Los temas fueron: “Adicciones” y “Educación Sexual integral”. Asimismo se entiende que éstas como otras temáticas sean contempladas en las modificaciones curriculares formuladas dentro de las carreras de la Facultad.

## **CONCLUSIONES**

La creación de un espacio de reflexión y diálogo que permitió el trabajo en esta línea de PIIMEI, fortaleció cada espacio curricular particular de las PPD de la FCH, tanto al interior como al exterior de la institución universitaria. Éste se constituyó en un espacio concreto de interacción de los docentes de Práctica, que les permitió compartir dificultades y encontrar soluciones colectivas.

En referencia al trabajo colaborativo y en este camino de búsqueda de alternativas de trabajo, algunos resultados arribados fueron:

- Identificación del estado de vigencia de las diferentes reglamentaciones de la Facultad y del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Res C. D. 076/2004, y Res 093/2011, respectivamente).Concreción de un nuevo reglamento de PPD, Res. C.D. 354/2016.

- Administración y análisis de la segunda parte de las encuestas destinadas a los equipos de cátedra de la PPD de la FCH.

- Presentación en Congreso de resultados parciales de la indagación y análisis: *Jornadas de Práctica y Residencia*: Ciudad de Córdoba. Octubre 2016. “Posturas y consensos: Equipos de Práctica Profesional Docentes de distintos Departamentos discuten criterios de trabajo”.

- Participación de alrededor de 200 personas, entre estudiantes practicantes, graduados, docentes de otras instituciones secundarias y terciarias en cada una de las Jornadas Taller.

- Múltiples reuniones de los miembros del Proyecto PIIMEI de manera presencial en la Facultad y además de manera virtual a través de trabajo colaborativo utilizando Google Drive.

- Reuniones con directivos de la Facultad y de los distintos Departamentos a fin de discutir y socializar Reglamentos, Protocolos, Procedimientos inherentes a las PPD.

- Aportes para la revisión de los planes de estudios a la luz de los contenidos y competencias que los estudiantes necesitan según el perfil del egresado descrito en cada plan de estudios.

- Propuestas de incorporación a los programas de estudio de temáticas emergentes según el contexto socio-cultural dinámico y contextual.

Por último se sugiere la realización de reuniones periódicas al interior de cada Departamento y entre todos los Departamentos de la FCH con el objetivo de flexibilizar la currícula y el abordaje metodológico de las asignaturas de PPD a fin de favorecer distintos aspectos que permitan revalorizar el espacio de las mismas, entre ellos, la integración teoría- práctica, el trabajo conjunto con todos los actores involucrados, espacios de trabajo junto con otras asignaturas.

A partir de ello se plantea la necesidad que cada equipo de cátedra por Departamento proponga un trabajo conjunto con todos los docentes de una misma carrera y no solamente con aquellos involucrados en las asignaturas pedagógicas o de formación docente propiamente dicha. Este trabajo transversal se plantea con el objetivo de proponer rupturas que permitan revalorizar la profesionalización del rol docente, buscar prácticas innovadoras, creativas y superadoras.



A fin de conocer el impacto de este trabajo en el interior de cada cátedra se sugiere para un futuro la elaboración y socialización de propuestas didácticas innovadoras por parte de los equipos de cátedra de PPD y los estudiantes practicantes con la futura realización de una Jornada de Cierre de intercambio de experiencias de PPD entre todos los Departamentos de la FCH.

Puntualmente desde la Asignatura Módulo IV: Práctica Profesional Docente II, proponemos la realización de una jornada de Prácticas Socio- Comunitaria con el fin de dar a conocer las experiencias obtenidas por los estudiantes en los diferentes sectores de vulnerabilidad social en donde se llevan adelante, de tal manera que los alumnos puedan explayarse acerca de los formatos pedagógico y didácticos que concretizaron, de qué manera contextualizaron la enseñanza, cuáles fueron sus experiencias psico-emocionales frente al contexto y de qué manera pudieron consolidar conductas profesionales que no solo ayudaron a la comunidad sino que cimentaron el rol profesional en cuestión.

## REFERENCIAS

- Báez y Pérez de Tudela, J. (2009). *“Investigación cualitativa”*. 2da Ed. Madrid: ESIC Ediciones.
- MacIntyre, Peter, y Gregersen, Thomas. (2012). “Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213.
- Sanjurjo; L. (2009). “Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”. Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- Vogliotti, A. (Comp.). (2016). “Formación como cuestión de gestión” Programa de innovación e investigación para el mejoramiento estratégico institucional en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Rio Cuarto: Uni Río Editora.
- ANFHE. Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2011). Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores en la universidad. Reunión Plenaria. Mar del Plata. Argentina.
- CIN. Consejo Interuniversitario Nacional. (2012). Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Docente. Buenos Aires. Argentina.



## FORMADORES PRACTICANTES Y TUTORES

### Triangulando deseos y expectativas entre tres los actores de las prácticas docentes

GONZÁLEZ DE ÁLVAREZ, MARÍA LAURA<sup>1</sup>

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Educación Física

SÁNCHEZ, AMANDA ELIZABETH

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Educación Física

AVACA, CARINA RAQUEL

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Educación Física

**Palabras clave:** formación inicial - practicantes – tutores - comunicación

Mirar la tarea docente en la actualidad implica entenderla como una actividad sumamente compleja ya que la escuela ha asumido nuevos desafíos sociales y culturales y para enfrentarlos los docentes deben descubrir una nueva fisonomía de su rol (Labake, 2007).

Esta construcción se conforma en las prácticas iniciales y convoca a distintos actores que posicionados desde sus experiencias previas y sus diferentes roles, resaltan la complejidad de la formación inicial y la asunción de conflictos propios de la tarea de enseñar.

En estos años de acompañamiento a los estudiantes en sus prácticas iniciales se reiteran las siguientes afirmaciones:

“Yo les doy todo lo nuevo...que ellos lo integren y después planifiquen”

“Una cosa es lo que aprendemos en la facultad y otra lo que pasa en la escuela”

“Vienen con muchas ideas, con muchas cosas nuevas que no sirven para dominar al grupo”

Las frases anteriores representan las voces de los tres actores principales de las prácticas docentes iniciales en Educación Física.: formadores – practicantes - tutores, y dan lugar a considerar cómo se articulan deseos y expectativas entre sus formaciones y sus diferentes roles.

En tanto ello, algunas preguntas:

---

<sup>1</sup> [gonzalezmltuc@yahoo.com.ar](mailto:gonzalezmltuc@yahoo.com.ar)

Formadores, practicantes y tutores....están en la misma sintonía?????

Estas tres etapas de la formación profesional.....comparten una hoja de ruta ???

Deberían establecerse acuerdos para que la profesionalización de los jóvenes estudiantes facilite el camino de **hacerse maestros**????

**Hacerse maestros** es sólo una consecuencia del encuentro con la formación inicial o necesita del acompañamiento de expertos compañeros de ruta????

Quiénes son los docentes formadores y tutores y cómo se valoran a sí mismos en su rol de acompañamiento a los practicantes?

Es importante analizar el protagonismo de los distintos sujetos de las prácticas ya que comparten responsabilidad en el aprendizaje del **hacerse docente** y en la interpretación de las situaciones que los practicantes viven en las clases. Sus visiones sobre las prácticas de Educación Física hacen que se develen, promuevan o incorporen posturas epistemológicas, a veces diversas, que se entrecruzan en el proceso de práctica y residencia y actúan como modelos de formación.

La construcción de la identidad profesional se inicia en la formación inicial de profesorado y se prolonga durante todo el ejercicio profesional. Esta construcción no es automática, requiere intencionalidad a través de un proceso individual y colectivo dinámico que involucra a otros actores, pares y expertos, e involucra también a la historia individual, a las características sociales de los estudiantes y a las instituciones donde se forman y actúan.

Denisse Vaillant (2007, p.12) explica claramente que “la crisis de identidad surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer”.

Desde este posicionamiento la autora plantea una paradoja ya que se exige a los docentes “habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos sin la formación, motivación o salario adecuados”.

La crisis de identidad involucra a formadores, estudiantes y tutores y se vincula con la tensión entre la formación disciplinar y la pedagógica, con la teoría y la práctica, con lo que se aprende y lo que se aplica, con los saberes considerados apropiados en la oferta de la institución formadora y las necesidades reales de los espacios diversos de las prácticas profesionales de Educación Física.

La formación inicial del profesor de Educación Física es clave para el proceso de construcción de la identidad docente y las prácticas docentes constituyen el espacio particular en el que la reflexión colectiva habilita el encuentro entre practicantes, profesores noveles y expertos y sus respectivos saberes. Así, las prácticas son el espacio del **aprender a enseñar**, del reflexionar el por qué, para qué y cómo de cada una de las decisiones que se tomen. Para que esto ocurra se requiere de quien la provoque, de quien esté interesado y comprometido en esa búsqueda.

## **ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS FORMADORES**

Las experiencias durante la formación inicial en el profesorado marcan los inicios en el proceso de identidad y socialización profesional. Por lo general, son heterogéneas y dependen de las características de los espacios curriculares que las promuevan. En este sentido, demuestran diversas formas de integración de la teoría con la práctica, distintas miradas sobre el campo profesional y sus formas de acercarse a él.

La identidad profesional docente, curiosamente, parece más difícil de forjar en instituciones universitarias donde el interés en preparar a especialistas en la disciplina más que a profesores, afecta la visión de sí mismos que asumen los estudiantes (Téllez, 2016). Esta perspectiva no es ajena a la Educación Física.

Es por todo esto que resulta necesario abrir espacios de reflexión sobre las prácticas docentes hacia el interior de las instituciones formadoras ya que los aprendizajes que los estudiantes experimentan y las formas de acercarse a ellos durante el cursado del profesorado, se constituyen en saberes previos que conforman esquemas organizadores de las futuras prácticas docentes, representaciones del **ser docente**, discursos y visiones del presente profesional.

Lo que el estudiante del profesorado vivió deja su huella, su marca, y ambas constituyen la interiorización de las condiciones en que las vivencias tuvieron lugar.

La experiencia previa (formal o informal) y la adquirida durante el cursado de la carrera del profesorado conforman un conjunto que da cuenta de todo lo que se aprendió sin que su contenido estuviera escrito, ni tampoco determinado. Es lo que forma más allá de los planes, programas de estudio y proyectos formalizados. Esta experiencia formativa (Larrosa, 2000) se refiere a todo lo aprendido **en** la experiencia; es lo aprendido en tanto nos pasa (como sujetos) por oposición a lo que simplemente pasa.

En palabras de Andrea Alliaud (2002, p. 40) “deja una huella, se inscribe en nosotros, afianzando o inaugurando una modalidad de interpretar lo real. Este es un aprendizaje implícito, profundo estructurante”.

Los conceptos de aprendizaje implícito (Quiroga, 1985) y enseñanza implícitas (Jackson, 1999) resultan oportunos para precisar el carácter formativo de la experiencia vivida en el profesorado, del aprendizaje producido en situación, en el sentido práctico dentro de las mismas asignaturas del profesorado.

Recorriendo investigaciones sobre la relación entre los programas de la formación inicial y las necesidades de la futura inserción laboral de los nuevos docentes (Conceiro; Rodríguez et al, 2010) se observa que la incertidumbre y las carencias que manifiestan los estudiantes están particularmente relacionadas con las debilidades de los programas de formación inicial y los

planteos didácticos superados que algunas asignaturas ofrecen. A estas particularidades podríamos agregar las distancias con los nuevos grupos de niños y jóvenes, con las experiencias de algunos formadores expertos, con las diferencias (muchas veces no reconocidas) entre las propuestas requeridas en instituciones formales y no formales.

Esta dinámica de estas relaciones planteada desde la cultura, el conocimiento y las relaciones de poder impacta en las instituciones y la vida cotidiana. Así, “La información se produce y se abandona a un ritmo endiablado, cada vez más acelerado” asegura Ángel Pérez Gómez (2012, p.39) y “muchos profesores están desorientados por los cambios que han tenido que asumir en los últimos treinta años, pero el cambio no ha hecho más que comenzar” (Esteve, 2005, p. 6).

Por ello, Kisielewski Esteves, Anelisa (2014) y otros señalan que podría hablarse de “lagunas” en los conocimientos disciplinares que afectan la práctica pedagógica de los estudiantes y esas lagunas tienen que ver con programas de formación, enfoques didácticos, planteos desactualizados, tanto como sentimientos de carencia e inseguridad que los mismos practicantes manifiestan.

## **ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS PRACTICANTES**

Marcelo García (1999, p.104) asegura que los practicantes “son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que le es conocido y desconocido a la vez”

Las prácticas docentes constituyen una instancia privilegiada en la formación profesional ya que concretan el pasaje esperado entre ser estudiante y ser docente. El pasaje por la experiencia de práctica “marca” y en algún sentido “inaugura” la trayectoria profesional de cada sujeto” (Andreozzi, 1996, p. 2).

Afirma Marcela Andreozzi que el encuentro con las instituciones centro de práctica enfrenta a los jóvenes estudiantes con la posibilidad de reproducir, modificar, reconstruir o innovar las representaciones iniciales sobre el **ser docente** y por lo tanto, constituye una etapa significativa de la profesionalización docente.

El espacio de la práctica pone en acto algunos factores de la identidad profesional que podrían categorizarse desde dos dimensiones: una es la interna, representado por los deseos, los fantasmas, las identificaciones y núcleos afectivos y la segunda la externa, representada en los discursos, los mandatos sociales y las formas instituidas de pensar y actuar la docencia. Estos aspectos internos como externos confluyen en representaciones, concepciones, valores e ideales que constituyen múltiples referentes desde donde los practicantes significan la tarea docente y desde donde se significa así mismo en tanto docentes...o futuros docentes.

La configuración del rol docente está íntimamente ligada a la construcción que los sujetos hacen de su identidad profesional y si bien los practicantes son novatos como docentes, no hay duda de que **saben de esa identidad**, ya que **tienen** al menos quince años de experiencia escolar, sumando los niveles primario, secundario y superior universitario o no. Desde esta perspectiva, la experiencia previa y la experiencia durante la carrera es decir, toda su biografía escolar, constituye un factor estructurante.

La biografía escolar suele reconocerse como la primera fase de la formación profesional y es altamente formativa: la formación inicial es en realidad un segundo proceso, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumnos (Gimeno Sacristán, 1992).

La situación de incertidumbre y ansiedad frente a las prácticas, lleva a los practicantes a basarse en sus experiencias previas como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza. También influyen las imágenes de los docentes que fueron incorporando durante el cursado como estudiantes en las diferentes asignaturas del profesorado. La experiencia que fueron acumulando aparecerá representada en las variadas situaciones que experimenten en las prácticas y ante las demandas concretas de grupos e instituciones.

Los estudiantes practicantes aprenden a ser docentes en las instituciones centros de práctica docente, por lo tanto, en el proceso de aprendizaje que allí realicen se apropiarán y resignificarán los saberes que les requiera la profesión.

El acompañamiento a los alumnos durante sus prácticas docentes en las diversas instituciones en las que la Educación Física se inserta develó que la experiencia laboral o informal previa incide en su desempeño. Los practicantes sin experiencia previa, en general, se mostraron más dubitativos, particularmente sobre el qué decir, el cómo decir y el cómo responder ante los requerimientos del grupo de aprendizaje. Pero...debería cuestionarse: quién guió o acompañó esas experiencias? De qué naturaleza fueron? A qué modelo pedagógico asociaron?

La experiencia laboral previa se justifica en motivos económicos pero también en la idea de **probar la docencia** y **probarse** como profesores, es una forma de ratificar o reconsiderar la elección profesional. Los practicantes con experiencia laboral previa piensan las prácticas de manera diferente de los que no la tienen, son más proclives a usar su pensamiento práctico en relación con la teoría aprendida; en cambio, los alumnos sin experiencia docente previa tienden a ir de la teoría a la práctica, esta tendencia responde a una concepción técnica de la enseñanza, en la que la práctica es aplicación de la teoría.

El choque con la realidad que manifiestan con angustia y sorpresa muchos practicantes puede deberse a varios factores: la formación profesional inadecuada o insuficiente, las problemáticas actuales de las instituciones (conflictos comunicacionales entre los actores, desorganización, violencia, insatisfacción, entre otros); actitudes y/o características personales que es necesario revisar y que no se ajustan al rol y también a una elección equivocada de la carrera. Acompañar para desentrañar estos conflictos también es un rol inherente a las prácticas docentes y sus especialistas responsables.

Se ha observado en los trabajos de investigación que los practicantes deben asumir en las instituciones responsabilidades complejas para las cuales aún no están preparados ni maduros para enfrentar. Los nuevos grupos de niños y jóvenes, sus modos de comunicación, intereses y formas de vincularse con el adulto complican a quienes la experiencia aún no les ha dado las herramientas suficientes y el profesorado no ha abordado como contenidos imprescindibles en la actualización curricular.

### **ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS TUTORES**

Los docentes de las instituciones centros de práctica no participan, por lo general, de la intencionalidad que posee el proceso de formación docente en el profesorado, es decir, no son parte de la tarea de recibir, preparar, organizar, enseñar a otros a ser docentes. Su preocupación central es enseñar a su grupo escolar de aprendizaje.

Desde esta perspectiva cobran relevancia los interrogantes de Gloria Edelstein (1995, p.51) “¿Por qué y para qué un docente se dispone a facilitar el lugar en que se reconoce en tanto maestro: para que otro ocupe su lugar? ¿Cuál es el sentido que tiene esta actividad para él? ¿Cuáles son los beneficios, cuáles, los costos?”

Recibir practicantes implica una tarea compleja. Los docentes tutores deben abrir las puertas a la intimidad de una clase y a las actitudes y comportamientos (propios y de los grupos) que giran alrededor del acto de enseñar: ser mirado, mostrarse, exponerse, compartir un tiempo de trabajo, ser evaluado. Todo refiere a compartir secretos de la misma práctica.

Para el docente encargado de las prácticas iniciales, la tarea también es compleja. Es necesario reunir un grupo de profesores tutores que reflexionen críticamente sobre su propia práctica, que puedan explicitar principios y teorías que sostienen tácitamente su comportamiento profesional y que parecen invisibles en su accionar docente, docentes que revisen contenidos, metodologías y estrategias desde el punto de vista del profesor práctico para poder orientar con fundamento a otros.



Es justamente por esto que el tutor tiene que capacitarse y actualizarse permanentemente, buscar una puesta al día, reconfigurando los saberes disciplinares habida cuenta de su vertiginosa obsolescencia en las prácticas de Educación Física y aun aprendiendo aquellos contenidos que no se utilizaban en sus tiempos de formación.

Así lo considera Esteve, José (2007, p. 1) cuando afirma que algunos docentes "... se oponen al cambio por pereza, desde una actitud inmovilista, o no están dispuestos a abandonar viejos temas [...] y a tener que preparar otros nuevos que ni siquiera se habían desarrollado cuando ellos concluyeron sus estudios".

Si bien los practicantes son requeridos muy frecuentemente en las instituciones, en muchas de ellas no suelen organizarse mecanismos de colaboración en su proceso de formación y es habitual que se les exijan responsabilidades que aún no están preparados para asumir. Entre ellas, la conducción temprana de grupos y el planteo de actividades sorpresivas, sin la comprensión y anticipación de las características y dinámicas que la diversidad actual de los mismos obliga a conocer.

Frente a un ambiente cambiante e inestable en las instituciones formales o no formales, frecuente desorganización, conducciones de rasgos variables, inestabilidad laboral, ausentismo y falta de compromiso institucional de algunos docentes, los practicantes no siempre transitan serenamente la situación de aprendizaje de **hacerse docentes** que se espera conquisten en esta etapa profesional.

A juzgar por el ingreso a la docencia en muchas jurisdicciones, la relación entre la cantidad de egresados y la cantidad de cargos disponibles motiva que los docentes con más antigüedad cubran y bloqueen los espacios escolares. Pensándolos como futuros tutores podríamos cuestionarnos si el tiempo transcurrido en el sistema equivale a experiencia profesional positiva o, como ellos mismos expresan, sólo capacidad adaptativa a realidades complejas.

Así, cuando sus hábitos de trabajo consolidado, su prestigio y trayectoria se ven amenazados el malestar docente aparece y se dificulta la oportunidad de poner en práctica algunas innovaciones que los practicantes ofrecen para resolver las situaciones que se presenten en las clases. Frases tales como "Con estos chicos no se puede hacer nada" "Y bueno...hay que sobrevivir" "Este grupo tiene mala conducta" suelen escucharse de los docentes en ejercicio y constituyen expresiones negativas que se transforman en preconceptos a los oídos de los estudiantes.

Como contrapartida, muchos tutores esperan con ansias a los noveles practicantes asegurando que son portadores de innovaciones y los alientan a reflexionar sobre sus propios saberes tradicionales y a incorporar prácticas más ajustadas a los nuevos grupos de niños y jóvenes. Este intercambio altamente positivo genera la tan ansiada

actualización de los tutores y una ruta de reenlace entre las instituciones formadoras y los centros de práctica.

Pensar en la construcción de la docencia como un oficio que recorrerá el camino del artesano es pensar en la necesidad de diseñar y garantizar dispositivos de apoyo para los más expertos (docentes de las escuelas) y de acompañamiento a los jóvenes practicantes para que encuentren en los tutores sujetos a quienes recurrir y su sensación de incertidumbre frente a la realidad de las prácticas docentes iniciales se supere.

Finalmente, se debe atender a que en la formación de buenos profesores requiere de estrategias complejas superadoras de la formación disciplinar. Recordemos los aportes de Philippe Perrenoud (2004, p.17) quien asegura que es imprescindible formar “de entrada buenos practicantes, capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello”

Y tanto noveles como expertos, deberemos decidarnos a una “reestructuración intelectual” en palabras de Cesar Coll (1984, p.126) por la que todos estemos dispuestos a revisar las matrices con las que aprendimos convencidos de la necesidad de una constante reflexión sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos para superarlo.

Algunas propuestas:

- ✓ Promover la interacción constante entre los formadores especialistas que integran la estructura de la carrera del Profesorado de Educación Física para aproximar y dar consistencia articulada a los saberes de la profesión, esto supone reconocer que las partes son distintas entre sí pero a la vez integran un todo.
- ✓ Diseñar el intercambio permanente entre formadores de la carrera y profesores de práctica para que en un trabajo de conjunto se retroalimente la formación y se ofrezca información sobre las necesidades de los nuevos y también de los tradicionales espacios profesionales.
- ✓ Constituir un equipo profesional entre profesores de práctica docente y profesores tutores, diseñando capacitación para el nuevo rol.
- ✓ Procurar el intercambio permanente sobre la evolución de los practicantes para hacer realidad los postulados del proceso tan personal de **hacerse maestro** en un **hacer compartido**.

Constituir estos equipos garantizará la premisa de que no es posible saber todo...ni es posible enseñar todo. Existe siempre un resto que no se puede cubrir asegura Salvarezza (2001) y para eso necesitamos del otro cuyos **deseos y expectativas** se orienten hacia un camino común en la formación, que las **convergencias** en los acuerdos

sean la demostración de que podemos trabajar juntos y y que las **divergencias** sean motivos para reflexionar y crecer en el camino que todos transitamos para **hacernos docentes**.

## REFERENCIAS

- Alliaud, A (2002) Los residentes vuelven a la escuela. En Davini, M. Cristina *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores. Argentina.
- Andreozzi, M. (1996) El impacto formativo de la práctica. Bs. As. *Revista del IICE*. Año V. N° 9.
- Coll, C.(1984) Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar en *Infancia y aprendizaje Journal for the Study of Education and Development*. N° 27-28
- Edelstein G, Coria A (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Los sujetos de las prácticas. Editorial Kapeluz.
- Esteve, J. (2005) Identidad y desafíos de la condición docente En Tenti Fanfani *El oficio de docente*. Siglo XXI Editores.
- Labake, J. (2007) *El futuro del rol docente* .VI Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires.
- Larrosa, J. (2000) *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kisielewski Esteves A;Marques de Souza N (2014) *Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. As necessidades de um grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para organização do ensino de Matemática*. XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE EdUECE- Livro 2 01753.
- García, M (1999) Estudio sobre las estrategias de inserción laboral en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*.Nº9 Biblioteca Digital OEI
- Pérez Gómez, A. (2012) *Educarse en la era digital*. Cap. 1. La era digital. Nuevos desafíos educativos. Editorial Morata. España.
- Sacristán Gimeno, J. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. España. Editorial Morata

- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao. Barcelona
- Quiroga, A. (1985) El sujeto en el proceso de conocimiento. Notas para el seminario: *Proceso educativo en Paulo Freire y Pichon Riviere*, a cargo de Paulo Freire y Ana P de Quiroga. San Pablo, Brasil.
- Salvarezza, L. (2001) *El envejecimiento*. Psiquis, poder y tiempo. BS. As: Eudeba.
- Téllez Lazo L. y otros (2016) Estrategia del Centro de Estudios de Didáctica para la profesionalización del docente universitario. *Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación* Vol 7 N° 5 Pag 71-84.
- Téllez Lazo L; Mestre Gómez U; Fonseca Pérez J. (2016) Estrategia del Centro de Estudios de Didáctica para la profesionalización del docente universitario. *Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación* Vol 7 N° 5 Pag 71-84.
- Vaillant, D. (2007) La identidad docente / *Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* Grupo de Trabajo del GTD-PREAL-ORT. Barcelona, 5,6 y 7 septiembre.



# **LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA: INSTITUCIÓN FORMADORA Y ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO. PROXIMIDADES Y DISTANCIAMIENTOS**

María Lucía Gayol

Universidad Nacional de La Plata.

Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física IdIHCS- UNLP /CONICET

## **Resumen**

En esta comunicación las Prácticas de la Enseñanza, serán analizadas en un doble sentido: el que las sitúa en la formación de grado ligadas a un plan de estudios para la obtención de una titulación profesional y el que las localiza en la institución escolar al desplegar una disciplina curricular.

Pareja de prácticas configuradas desde el campo de la Educación Física que se componen en forma genérica de los mismos elementos pedagógico-didácticos, tales como objetos de conocimiento, finalidades y destinatarios. Aunque difieren en forma sustantiva en tratamiento y alcances. Tipo de prácticas, que se fueron modelizando a través del tiempo y en ese devenir, lo que comenzó siendo una relación amigable, por distintas razones al emprender caminos paralelos tornó a un vínculo opuesto y distante. Prácticas que en el hoy para ambos casos, se las concibe como complejas, sociales, deliberadas, situacionales y situadas.

Compartir reflexiones acerca de las prácticas de la enseñanza, que tanto en una como en otra institución, responden y dan cuenta de una obligación política y académica al coadyuvar a la formación de ciudadanos que tienen el derecho de aprender, es la intención de este aporte.

**Palabras claves.** Prácticas de la enseñanza, Educación Física, Institución formadora, Institución escolar.

## **LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA**

El encuentro previsto de Profesores Integrantes de la RED de Prácticas de la Enseñanza en Educación Física, me inspiró para pensar en la presencia de dos tipos de prácticas al reconocer que en este evento académico varios de los presentes, directa o indirectamente, somos responsables de ellas. Una que procede de la *institución formadora* como paso previo a una titulación según un plan de estudios, y la otra que tiene lugar en la *institución escolar*. Dos tipos de prácticas, que inculcadas por una misma disciplina -la Educación Física-, están a cargo de distintos sujetos, el profesor del curso y el alumno practicante, que se vinculan -o deberían vincularse- al ser las primeras coadyuvantes para la realización de las segundas y que al desplegar saberes tienen como finalidad la promoción de prácticas corporales.

Las prácticas de la enseñanza a cargo de docentes titulados y alumnos practicantes, tienen como destino los alumnos que concurren a la escuela, se inscriben e implican el derecho a aprender y se encaminan a lo que “une y libera”, como nos da a entender Reboul (2009). Unión que permite inserción social al propiciar la aprehensión de objetos de conocimientos socialmente legitimados y también promover recorridos enclavados a esa aprehensión, que supere la reproducción y tienda a generar autonomía y participación crítica-transformadora de la sociedad en la que se vive.

Siguiendo el decir de Foucault (2007), una práctica es lo que los “hombres hacen”, contempla la “experiencia”, lo que se “piensa” y se caracteriza por su “sistematicidad” y “regularidad”. Desde este aporte y emplazando el decir del autor en el campo de lo educativo formal, las prácticas de la enseñanza resultan de concepciones y saberes de distinto orden, que al relacionarse ponen en juego decisiones deliberadas otorgándoles significado y sentido. Prácticas de la enseñanza que a través del tiempo se fueron modelando y configurando conforme a distintas interpretaciones. Abonan este pensamiento palabras de Bourdieu (2005, 216). El autor al analizar los “sistemas de enseñanza” hace mención a la importancia que cobra reflexionar sobre el legado que deja el “pasado”, su relación ante lo nuevo “que sucede” y “la adaptación no menos necesaria” para pensar el “futuro”

Siguiendo el camino que me permite trazar el decir de ambos autores y pensando en un hacer reflexivo, el vínculo entre ambas prácticas -las del enseñante en la escuela y las que en el mismo ámbito están a cargo de futuros enseñantes- no siempre se instituyó en sintonía.

Posiblemente, y entre otras causales, esas diferencias se han debido a aspectos teóricos que al conceptualizar y explicar qué se entiende por teoría y qué por práctica comenzaron a tensionar el vínculo entre ambas. Según como se haya dilucidado

acerca de esta *aparente oposición*, esa ligazón fue mostrando, en algunos casos correspondencia, en otros ciertos desajustes.

Distintos autores<sup>1</sup> señalan tres movimientos teóricos que según como se fue conceptualizando a la enseñanza incidieron en la manera de entender a sus prácticas. El primero situado a mediados del Siglo anterior enclava a una “racionalidad técnica” que propugnó por la obtención de resultados; el segundo que inicia aproximadamente en 1970 señalado como de “racionalidad práctica” que puso el acento en los procesos como incidentes en los resultados, y por último, al que los autores señalan de “racionalidad crítica o emancipatoria”, que comienza a partir de 1980 y nos trae a la actualidad, con enunciados que convocan a asumir una actitud reflexiva-investigativa “en y desde la acción” como pondera Schön (1998).

Estos estudios, ajenos a nuestro país y en particular a la Educación Física, suscribieron las prácticas de la enseñanza en la escuela y las que devienen de la institución formadora representadas por los alumnos practicantes. Dicho esto amerita un pequeño desvío discursivo. Los profesores de las escuelas si bien responden a normativas y acuerdos institucionales, al momento de enseñar son autónomos en la selección del cómo llevar adelante su tarea. Por el contrario el alumno practicante, futuro profesor, está sujeto a indicaciones y sugerencias de los profesores formadores y los profesores de los cursos. Y en estas indicaciones y sugerencias, posiblemente también se inician cuestiones a veces encontradas.

En el período de *racionalidad técnica*, 1950-1970, se estableció como propuesta de política educativa la escolarización y la promoción de instituciones para formación docente. Como ejemplo, en nuestro país se crean, los profesorados de Educación Física en la UNLP y en la UNT. Años antes, a inicios de Siglo había sido creado el INEF “Romero Brest” y el IPEF de Córdoba en 1946.

Los fundamentos en este período se asentaron en una concepción de la práctica como aplicación de la teoría, entendiéndose que así se garantizaba con éxito el punto de llegada. Momento clave que según el paradigma positivista instaló una visión objetiva del mundo y la *realidad*, en entornos previsibles y programables, subordinados a lo técnico como condición necesaria para arribar a rendimientos eficientes y efectivos. En ambas instituciones las propuestas de enseñanza ligadas a los resultados y, a tales fines, al seguir los enunciados de la psicología conductista, se formulaban objetivos operativos y se presentaba a los contenidos en una extensa planificación normativa.

Las prácticas de la enseñanza operaban según una metodología preestablecida, que con mayor predicamento -sin entrar en la clasificación de Mouska Moston- era la

---

<sup>1</sup> Ver entre otros Kemmis, 1988; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Davini, 1997; Diker, Terigi, 2003.



asignación de tareas. Se encadenaban pasos a seguir, se planteaban tareas y actividades, y se corregía hasta que se ejecutara correctamente el gesto a copiar o la actividad a resolver. Los contenidos de la Educación Física eran enseñados en forma analítica y se corporizaban mediante actividades de dificultad creciente, definidas y estructuradas, conformando propuestas homogéneas y estándar, como respuesta a un deber ser. Las clases tenían una organización formal con precisos tiempos destinados a la entrada en calor, desarrollo y vuelta a la calma. Para su ejecución se proponían distintos tipos de formaciones y desplazamientos, y tareas específicas para el acondicionamiento físico. La propuesta de enseñanza para el desarrollo de la temática seleccionada, seguía el lineamiento de los objetivos establecidos. Para el caso de la enseñanza de un deporte, por ejemplo en Voleibol, el grupo se alineaba en callejas enfrentadas, se ejercitaba una u otra técnica y en los minutos restantes se pasaba al juego. Por la matrícula que componía el grupo clase y los escasos minutos destinados al juego, algunos alumnos no llegaban a pasar por esta experiencia. Los alumnos agrupados en cursos según edad cronológica, eran vistos como ejecutores/reproductores de un movimiento, quienes mediante sumatoria y reiterada ejercitación lograban lo propuesto. *Buenas recetas producían buenos productos.*

Prácticas de la enseñanza modelizadas, con actividades progresivas de lo simple a lo complejo que respondían a una concepción de enseñanza sujeta a lo lineal y causal con el aprender, impregnada de lo técnico-metodológico. Paulo Freire (1973, 76) simboliza a esta concepción como “bancaria”, y textualmente expresa “...el único margen de acción que se ofrece a los alumnos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. ...no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber”.

Los alumnos practicantes luego de aprobar las distintas especialidades de la Educación Física, y saberes procedentes de otros campos de conocimiento como filosofía, anatomía, fisiología, historia, psicología, por nombrar algunos, formalizaban sus prácticas en el último año de la carrera. Concurrían a una escuela estable y protegida de factores externos, con grillas estructuradas en mano -que traducían lo que se debía “ver”- realizaban dos observaciones de la clase del profesor asignado, elaboraban planes de clase cuidadosamente estructurados, que desplegaban ante la atenta mirada del profesor del curso y de los profesores de prácticas. En ambas instituciones, el tratamiento de los contenidos de la Educación Física al responder a los mismos principios, en especial en la escuela secundaria, era similar y se establecía un vínculo que *no ofrecía mayores inconvenientes.*

A partir de la década del 70, se inicia un período de “racionalidad práctica”. Uno de los promotores de este movimiento fue Schwab<sup>2</sup> para quien la aplicación de la teoría “limitaba” la práctica y en algunos casos la “impedía”. Comienza una etapa de investigaciones al interior de las instituciones educativas, en especial en las aulas, que pusieron en evidencia la importancia de considerar hechos y circunstancias que acontecen durante los procesos de enseñanza como incidentes en los resultados. De resultas variedad de contextos comienzan a ser visibilizados.

Al poner en superficie lo que acontece en los mismos momentos socio-históricos en el que las prácticas de enseñanza tienen lugar, se dan los primeros pasos para ser consideradas como complejas. Se comienza a reconocer lo situado y situacional y se interpela a decisiones in situ, imposibles de responder a una generalidad teórica, técnico-metodológica o bien a diseños homogéneos y estándar. Cobra auge la teoría cognitiva para explicar a los aprendizajes, y la enseñanza de la educación física vira su análisis desde lo biológico hacia lo psicológico, aunque se mantuvo la percepción de un sujeto aprendiz con un *cuerpo en movimiento*, analizado desde la biomecánica con aportes de la “psicocinética”. No obstante subsistía la atención en los contenidos disciplinares, y escasamente se contemplaban particularidades y peculiaridades de los alumnos.

En líneas generales, los postulados de “racionalidad práctica” promovieron escasos cambios en las prácticas, conservando características del período anterior y si bien se comienza a valorar el desempeño global del alumno relegando precisión y perfeccionamiento en el hacer, la persistencia en progresiones y secuencias de trabajo al tratar los contenidos disciplinares, conservaron una visión de los aprendizajes como reflejo y modelo de lo enseñado.

En este período a mi entender, comienzan a visualizarse ciertos desajustes entre ambos tipos de prácticas. Los profesores de las escuelas con consistentes testimonios, justificaban sus decisiones “prácticas” al atender a la *realidad* privilegiando en demasía la solución a emergentes y factores externos, restringiendo la reflexión teórica. En la institución formadora, al abordar los *aprendizajes* para ser promovidos, se mantenía un tratamiento desde lo psicológico que derivaba en una visión del alumno según grados de maduración y desarrollo que luego, en la mayoría de los casos, no era coincidente con el alumno *real* que habitaba las escuelas. Si bien las prácticas de los practicantes comenzaron a tornar hacia una propuesta con mayor variedad de actividades como promotoras de experiencias y vivencias, lo que se presentaba, al mantener formalidad y responder a un minucioso diseño, escasamente

---

<sup>2</sup> Ver Kemmis 1988; Lundgren ,1992.

se flexibilizaba ante lo que estaba sucediendo. Las prácticas de los practicantes, ideadas en la Institución formadora, si bien daban cuenta de una visión teórica actualizada, denotaban escaso uso de “herramientas” para responder a las problemáticas que se planteaban al momento de su despliegue.

Se empieza a registrar una cierta tensión entre el discurso teórico y el discurso de la práctica, que al proceder de distintas lógicas al momento de su configuración, derivó en ciertos distanciamientos entre ambas prácticas.

Los profesores de las escuelas atentos a la realidad en la que desplegaban sus prácticas, adecuaban sus propuestas a emergentes y ocasionales, aunque mantuvieron una mirada tradicional de la enseñanza de la Educación Física. Los alumnos practicantes si bien contaban con renovadas teorías para analizar la realidad escolar, adolecían de la capacidad de observación y decisión. Posiblemente esta ausencia era consecuencia de las escasas oportunidades que se brindaba al futuro profesional, para desarrollar “un ojo ilustrado” para “ver” las “respuestas de los alumnos” e intervenir en forma adecuada y oportuna, interpretando el decir de Elliot (1998). “Un ojo” que aún detenía su mirada en una escuela estable que levemente giraba hacia la pluralidad de sujetos aprendices, invisibilizándolos desde sus peculiaridades. Cuestiones ligadas a una visión dogmática de la Educación Física al propender al dominio de sus aspectos constitutivos para ser reproducidos, erigida al igual que en el período anterior, que reducía y dejaba ausente su mediación como generadora de aprendizajes ante la heterogeneidad de los alumnos concurrentes a clase.

Hasta aquí dos momentos estructurantes de las prácticas de la enseñanza con sustantivas rupturas teóricas aunque con rasgos de continuidad al momento de su realización. Una racionalidad técnica que pugnó por la búsqueda de resultados e instituyó un formato similar de prácticas de enseñanza de los profesores del curso y de los alumnos practicantes. Una racionalidad práctica que llevó a una mirada a los procesos que si bien alcanzó a tener ciertos efectos en las prácticas de los profesores de las escuelas en atención a la “realidad”, provocó desatención a una “vigilancia epistemológica” al enseñar Educación Física en la escuela. Con respecto a las prácticas procedentes de la institución formadora, continuaron signadas por rasgos de continuidad con el período anterior resultando propuestas estándar y homogéneas, invisibilizando lo situado y situacional. Entre ambos tipos de prácticas, los vínculos y relaciones comienzan a distanciarse.

Aproximadamente en los '80, en contraposición a lo anterior, desde una perspectiva crítica de análisis, se inicia en educación el tercer movimiento teórico. Movimiento que reconoce y focaliza la atención en el entramado de conexiones que se conforma entre

los hechos sociales, de los que no están exentas ambos tipos de instituciones y por ende las prácticas que en ellas se realizan.

Se afianza la idea de entender e interpretar a las prácticas de la enseñanza, como *sociales, políticas y culturales, en ningún caso neutrales*, sin diferenciar protagonistas, disciplinas, lugares ni destinatarios. Se devela así un problemático campo, que en un devenir entre teoría y práctica, es traspasado y rodeado por vertiginosos cambios que no sólo acentúan lo incierto e imprevisible de los sucesos sino que evidencian un juego heterogéneo de intereses y valores proyectando un campo, que si bien admite hacer mención a algunas líneas como tendencia para poder compartir reflexiones, pone límites a cualquier intento de generalización.

La escuela abrió sus puertas y en general, vive al ritmo de los tiempos sociales. Problemáticas económicas y sociales circulan por sus espacios mostrando un escenario complejo para actuar, descubriendo la presencia de sujetos aprendices quienes al hacer oír sus voces -hasta el momento silenciadas- impiden una mirada uniforme y homogénea al enseñar Educación Física en el ámbito de la escuela que, tal como venía siendo, comienza a perder vigencia y no responde a intereses y gustos de los alumnos. Prácticas que en el establecimiento educativo habitado por sujetos integrantes de la comunidad educativa, se encuentran en permanente movimiento y le dan vida generando un “barullo de voces” (Schön, 1998, 28), no siempre armónico, que insta a tomar distancia, reflexionar, analizar, estudiar y tomar decisiones, enclava a la responsabilidad asumida.

Dispuesto este escenario que interpela a una lectura crítica y reflexiva de lo que acontece para actuar, requiere de la concurrencia de conocimientos teóricos que al ser contrastado con la realidad -sin perder de vista su misión y función- reclaman por prácticas adecuadas y apropiadas. Ya no es posible pensar en la escuela sino en “escuelas”. Cada una con su propia vida y a su propio ritmo.

Y aquí una preocupación ¿Cómo se preparó el alumno practicante para iniciar con sus prácticas ante la realidad descrita? ¿Tuvo oportunidad de analizar alternativas posibles de actuación ante la heterogeneidad y lo imprevisible y coyuntural que rodea a las prácticas de la enseñanza? ¿Tuvo oportunidad de divisar el doble juego que juega la Educación Física en la institución escolar, como disciplina curricular destinada a la promoción de aprendizajes corporales y, en forma concurrente, oficiar de mediadora y coadyuvante en la formación integral?

La situación planteada que devela características estables de otros tiempos, un hoy que no se detiene, y que avanza vertiginosamente a un incierto mañana, desafía a resolver situaciones que requieren de la confluencia en un ida y vuelta de conocimientos teóricos y aquellos que se constituyen “haciendo”. O lo que es lo

mismo, problemático campo de intervención para ambos tipos de prácticas, en el que se entrelazan y ligan conocimientos teóricos y los procedentes de la “práctica”.

Dos perspectivas de análisis que ponen en juego e interjuego conocimientos y miradas que demandan espíritu crítico propositivo, no sólo descriptivo y de un posicionamiento con apertura para asumir cambios y tener que dirimir ante circunstancias variadas y variables al momento de resolver ante un mismo hecho, la promoción de aprendizajes en Educación Física escolar.

## **A TÍTULO DE CIERRE**

En una y otra institución, las prácticas de la enseñanza se configuran atendiendo a lo situado y situacional, en algunos casos desestimando y en otros omitiendo decálogos de buenas intenciones y mejores formas de proceder. Cada contexto institucional en el que toca actuar es fuente informante y mueve a la adopción de decisiones individuales y compartidas a los fines de superar un hacer instrumental y técnico como se venía haciendo. Prácticas de la enseñanza, vulnerables a los contextos en los que se las concreta y que escasamente pueden ser sostenidas en el tiempo, en distintos lugares y como procedentes de un único interlocutor, sea este el profesor de la escuela, o de los profesores de la Institución formadora.

Desde mi experiencia como profesora de prácticas en la institución formadora y su correlato en la institución escolar, pienso y sostengo que ha llegado el momento que en ambas instituciones se analicen y estudien en forma conjunta las prácticas de la enseñanza. Dos instituciones que en un mismo tiempo socio-histórico son responsables de prácticas de enseñanza de Educación Física, que si bien están a cargo de dos tipos de enseñantes, uno titulado y otro en vías a titular, comparten una misma finalidad la de generar aprendizajes corporales.

La variedad de situaciones por las que posiblemente transitará el alumno practicante, resultan imposibles de ser tratadas en la Institución formadora. Aquí solo se supone o advierte, allá se concreta y justifica. Sin embargo y sin perder de vista el rol social y político que este futuro profesional está construyendo, tendría que partir hacia la institución escolar sabiendo que nada es lineal y acorde a lo previsto, que las irrupciones cotidianas de la vida escolar le van a exigir cambiar y revisar lo previamente planificado, que el dinamismo es permanente y por tanto requiere estar atento para tomar decisiones aún las impensadas.

En el hoy, las prácticas de la enseñanza, tanto en la escuela como las que proceden de la institución formadora, se encuentran ante el dilema de tener que analizar para

poder resolver, con saberes que conjugan conocimientos valiosos y necesarios que fusionan teoría y práctica, práctica y teoría.

## **REFERENCIAS**

- Bourdieu, P. (2005). Intervenciones, 1961-1995. Córdoba. Ferreyra
- Davini, M. C. (1997). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós. 1ª reimpresión
- Diker G, Terigi F. (2003) La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires. Paidós.
- Elliot W.E (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona. Paidós
- Foucault P. (2007) El sentido práctico. [1980]. Buenos Aires. S. XXI
- Freire P (1973) Pedagogía del oprimido. [1970]. Buenos Aires: Edit. S XXI. 7ª reimpresión
- Gimeno Sacristán, J. -Pérez Gómez, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- Kemmis, S. (1988). El curriculum. Más allá de la reproducción. [1986]. Madrid. Morata. 3ª ed.
- Lundgren U. P. (1992) Teoría del curriculum y escolarización. Madrid. Morata.
- Reboul O. (2009) Filosofía de la Educación. España. Davinci Continental
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Madrid. Paidós.



# La Educación Física entre la formación docente y los contextos laborales

Rozengardt, Rodolfo

ISEF - La Pampa

*Propongo una conversación guiada por algunas preguntas básicas. Para comenzar, la pregunta por el sentido mismo de la formación.*

## ¿PARA QUÉ FORMAMOS?

Formar profesores de Educación Física (EF) nos pone frente a tres desafíos:

- **formar para el/los puestos de trabajo** (debemos dar instrumentos a nuestros jóvenes para desempeñarse con dignidad en el mundo laboral de la EF);
- **formar para los intereses de nuestro pueblo** (instrumentar para que el trabajo que nuestros egresados puedan y quieran realizar vaya ante todo en la dirección que más favorece a los intereses de las mayorías)
- **formar para la promoción de un campo** de actuación y de conocimiento que se replantee su aporte a este país y a su gente.

Queda pendiente preguntarse: ¿qué es, cómo es ese mundo laboral, qué significa desempeñarse con dignidad para el trabajo?

Pero preparar gente para trabajar, no puede ser el único sentido. Toda institución que forma trabajadores o profesionales también forma ciudadanos, gente que vive en la sociedad. Su tarea los debe llevar a pensar en la sociedad como un todo. Es al menos éticamente limitado o contradictorio formar con muchas competencias a quien luego cuando trabaje no beneficie a toda la población y sólo se enriquezca con ello. Es un poco la mentalidad de algunas universidades privadas que forman en la idea de *excelencia* para ser el mejor, enriquecerse y tener una posición privilegiada en el mercado de empleo. Es decir, cuando uno forma debería también pensar en el destino laboral de forma de favorecer el bien general de los destinatarios del trabajo.

Un tercer sentido lo da el hecho de que la EF no mejora, no cambia, sólo por el esfuerzo individual. Tanto en la formación como entre los profesores egresados, necesitamos formar para dar lugar a un campo profesional y de conocimiento que se



cuestione su aporte al país y a su gente, entendiendo la profesión, no como una corporación, sino como un sujeto colectivo que puede incorporarse a los procesos de transformación social.

Estos tres sentidos debemos tenerlos como metas y, aun pudiendo plantearse conflictos entre ellos, estamos obligados a una vigilancia permanente como profesores y como formadores sobre los modos en que estos conflictos se resuelven.

### **LA SEGUNDA PREGUNTA: ¿A QUIÉN FORMAMOS?**

¿Quién es el sujeto de nuestra formación? Preguntarnos nos lleva a conocerlo, investigarlo y considerarlo. No basta con diagnósticos o pruebas iniciales. Datos que sólo sirven para seleccionar o para ser colgados en un cuadrito. Conocer a nuestros estudiantes debe servirnos para pensar en trayectorias y biografías. Pensar en estos sujetos, cómo pueden tener éxito en su formación. No "el sujeto" genérico, sino los sujetos concretos, los que transitan nuestras aulas. Asumir que impactamos en la vida de esas personas aunque no en sentido exclusivo, pues todos tienen una vida previa y que luego continúa con lo que nosotros aportamos. También saber que nunca sabremos exactamente lo que puede y no nos debemos limitar a una serie de competencias que nosotros debemos garantizar sino que tenemos que tratar que esas personas vayan definiendo lo que pueden, por lo que cada uno decide, pero no porque lo definamos nosotros. Debemos saber también que son ellos quienes vienen a gobernar el mundo. Esta nueva generación a la que la institución le está dando el poder del conocimiento es quien se va a hacer cargo de este mundo que nosotros estamos dejando. Y si pensamos que le estamos entregando el manejo del mundo, pensamos ¿con quién es nuestro compromiso? El compromiso es con las personas que se van a hacer cargo de ese mundo y con ese mundo que espera a esas personas. Son compromisos complementarios, mutuamente implicados.

Zigmunt Bauman (s/f) señaló alguna vez que "los padres parecen estar preocupados por el destino laboral de sus hijos y se ocupan de ello, pero no se preocupan lo suficiente por el mundo en el que a ellos les tocará actuar". Nosotros asumimos el desafío que plantea Bauman y decimos: que son ellos quienes van a decidir cómo será ese mundo y no nosotros, pero nuestro compromiso es formarlos para gobernar y también dejarles un mundo en que valga la pena vivir. Y más aún, formarlos en la idea de que mejorar ese mundo es también tarea educativa a la que ellos se dedicarán como profesores y como ciudadanos.

Vuelvo al concepto de biografía, dejando el tema de las trayectorias para otra oportunidad. Me pregunto: ¿Qué hace, qué suele hacer la Institución Formadora frente

a la biografía de sus estudiantes? Dejo planteados tres formatos presentes en la comunidad formativa en EF:

A- Seleccionar a los estudiantes de acuerdo a su biografía, representada por el rendimiento en ciertas problemáticas acordes a la idea de la carrera y profesión, expresadas en algunas pruebas más o menos estandarizadas, legitimadas y tradicionales. Es el típico examen de ingreso, característico al menos en los institutos terciarios de nuestro país. Se elige a los que ingresan, los elige la institución. Implica una *posición institucional activa* (sobre la biografía) que naturaliza lo que cada uno trae, generalmente una trayectoria deportiva y selecciona a aquel que se considera que está a la altura de lo que tiene que haber recorrido previamente, el que no logra mostrarlo, no ingresa.

B- Una segunda posición es dejar entrar sin selección y darle los contenidos, suponiendo un público selecto por sí: aquel que elige EF es joven, gustoso de las actividades físicas, generalmente de los deportes. Muchos datos de investigación corroboran el perfil del público ingresante. No tanto para la tarea educativa. Se naturaliza el perfil y la institución le agrega conocimientos. La *posición es pasiva y naturalizante*. Sin revisión.

C- Revisar la biografía con los estudiantes, acompañándolos en su transformación por construcción de nuevos significados. Implica una *posición activa y des-naturalizante a la vez*.

A continuación, algunas cuestiones acerca del conocimiento. Tomo de Juan Samaja (1996), una cita de un filósofo y lógico estadounidense W. Van Quine, "Por lo que hace al conocimiento, lo único que puede decirse de nuestro entero cuerpo de afirmaciones es que es un sistema conveniente, aunque indirecto, para relacionar experiencias con experiencias". Dada una cierta experiencia, si implicamos otra experiencia estamos haciendo una operación cognitiva. Esto nos trae algunas preguntas: ¿Cuál es el proceso cognitivo que realiza un estudiante? ¿Cómo se produce una regla (que establece sentido) en el contexto de una experiencia? Una cierta experiencia anterior al ingreso, le ha producido una cierta manera de comprender el conjunto experiencial, ese objeto o situación con la que uno ha tenido una experiencia. Esto produce una regla que es el modo en que se naturaliza lo que le ocurre y está preparado para ver un acontecimiento similar. Luego, estratégicamente: ¿Cómo se deshace una regla ya establecida y que puede significar un obstáculo ante posibles experiencias diferentes o innovadoras?

Estamos metiéndonos en el problema del sujeto. Tomo nuevamente a Samaja (1996). Dice este epistemólogo argentino: "Cada vez que actuamos, obramos con espontaneidad, pero también somos conducidos por aquello que somos." Ese ser que

ya somos es una inercia, es la pasividad inherente a nuestra espontaneidad. Somos un yo activo a la vez que pasivo. Pero también hay que agregar que el sujeto no es sólo producto de una operación cognitiva. Desde una perspectiva integral, puede afirmarse que somos el modo en que nos hemos ido formando. El sujeto es la pasividad que nos arrastra y a la vez la actividad que nos permite proponernos cosas distintas. De algún modo es ese conjunto de reglas que hemos ido conformando para comprender y actuar sobre el mundo. No sólo se trata de un asunto cognitivo, lo humano es multidimensional. Para ampliar sugiero incluir otras perspectivas como las de Inés Dussel, M. Foucault, o E. Laclau. Sobre todo para entender cómo se va configurando un sujeto en una estructura.

### **¿EN QUÉ FORMAMOS?**

Volvemos al objeto, en una ida y vuelta entre objeto y sujeto. ¿En qué formamos? En las riquezas. Somos formadores en riqueza y si fracasamos formamos en pobreza. La EF puede ser considerada en una doble dimensión: como contenido valioso que ayuda al proceso pedagógico y didáctico de enseñanza de y en las formas de movimiento socialmente circulantes, tanto en sus expresiones hegemónicas como las alternativas y contrahegemónicas, como parte de una política de reconocimiento y redistribución. La EF como algo que ocurre con las personas y la cultura de movimientos. Pero también la considero en otra dimensión: como el escenario en el que transcurren un cúmulo de experiencias formativas y significativas a partir de la existencia corporal y la participación en la cultura. Experiencia íntima del sí mismo, experiencia corporal escolar; experiencia de las prácticas; experiencias del movimiento. Producción de subjetividad y filiación simbólica a la cultura de movimientos. Las experiencias de la EF, "formatean" de algún modo al sujeto y pueden producir algún tipo de filiación simbólica con la cultura de movimientos. No hay neutralidad. Puede ser esta positiva o negativa.

La riqueza y la pobreza tienen al menos tres dimensiones: una es **material**, de las cosas; una **simbólica** que es acceder a conocimientos y conocer cómo conocer: conocer recursos para seguir conociendo. Adquirir un capital no sólo material sino un capital simbólico para poder desarrollarse en la vida. Y una tercera dimensión que es la de las **experiencias**. Todos tenemos derecho también a transitar experiencias gratificantes, educativas, positivas en la vida. La justicia distributiva tiene que ver al menos con estas tres cuestiones, que todos puedan recibir y acrecentar su capital material, simbólico y experiencial. Desde nuestro puesto de educadores no podemos resolver la justicia material. La riqueza simbólica sí es nuestro asunto en algunos

aspectos y en la riqueza de experiencias tenemos mucho que decir y mucho por hacer. No podemos ser renunciantes a esta tarea de distribuir experiencias, al menos en relación al cuerpo y al movimiento, tan significativas en el desarrollo personal.

Si promueve distribución, la EF también promueve inclusión, justicia distributiva en el terreno de las experiencias, al menos las ligadas al cuerpo y al movimiento. Siendo así, la Educación Física en la escuela y en otras agencias debe formar parte de un proyecto político cultural democrático y democratizador. Democrático por sus formas y democratizador por sus efectos. ¿Dónde se conforma un proyecto cultural y político con estas características? En la misma escuela, en la institución formadora y en otros escenarios en donde nosotros, los protagonistas de la EF tengamos presencia educativa.

¿Cómo debería ser ese conjunto de experiencias corporal-motrices que proponemos a los niños, niñas y jóvenes? Sólo daré un "listado" de características sugeridas, que si bien necesitan ser explicitadas y ampliadas, sobre todo es menester que sean sostenidas en el cotidiano educativo. Las experiencias deberían caracterizarse al menos por:

- Inclusión (Jugar/actuar con cualquier otro)
- Disfrute
- Igualdad de Género
- Contenidos variados
- Capacidad de autonomía
- Crítica a la cultura dominante
- Revisión de la cultura escolar
- Aprendizaje consciente
- Adecuación al objeto que se enseña
- Actividad de- constructiva
- Abordaje democrático de conflictos
- Participación horizontal en decisiones
- Exploración de formas de evaluación compartida

- Fuentes diversas del contenido, de los saberes, de las prácticas seleccionadas, superando la monocultura deportiva dominante.

### **LA INSTITUCIÓN FORMADORA, ¿CÓMO LA CARACTERIZAMOS?**

Reconocemos que “nuestros” sujetos se configuran como tales en, al menos, tres etapas (roles) en su experiencia: Alumno escolar (junto a deportista, bailarín, otros); estudiante de profesorado; profesor de escuela (club, etc.)

Algunos estudios afirman (Dicker y Terigi, 1997) que "cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa." Nosotros cuando salimos del profesorado ya llevamos más de 20 años en la institución educativa. Que es a la vez nuestro destino laboral. Nunca salimos de ellas. Eso no ocurre en otras profesiones. Se configura, sin dudas, una fuerte presión socializadora. Los modelos vividos en las etapas anteriores, interiorizan modelos de enseñanza. Y también se interiorizan modelos docentes, modelos vinculares (vínculos con los sujetos y con el conocimiento, con la práctica, con el cuerpo). Todo eso ocurre en las experiencias anteriores. Por eso afirman que la formación docente tiene un bajo impacto, o que se trata de una experiencia débil porque no tiene efectos suficientes, al ser más fuertes las experiencias previas o, como dice Cristina Davini (2015), la inserción en la escuela a posteriori de la formación docente tiene un alto impacto al moldear los modos de acomodamiento de los nuevos docentes al trabajo en el aula. La escuela es también un lugar de formación docente.

¿De qué depende que ocurra algo en la trayectoria formativa? Pensando en estas cuestiones, desde una posición activa, no es suficiente afirmar que la formación inicial es una empresa de bajo impacto. No debe ser solo un espacio de paso. Deben generarse experiencias en que los estudiantes adopten posiciones productivas y no sólo reproductivas. Es necesario revisar los modos en que ha impactado o continuará impactando la cultura escolar en "los modos de ser profesor de EF", de manera de actuar sobre la cultura escolar (en una acción sobre el campo, sobre la cultura académica, la política educativa hacia la escuela y a la EF) y diseñar y producir otros impactos durante la formación que posibiliten al estudiante recorrer las categorías internalizadas y lo que le tocará vivir.

Se requiere conformar espacios productivos y no sólo informativos, entramar al sujeto en una *trayectoria significativa*, que pueda desafiar a la reorganización de la percepción de las experiencias anteriores y dejar instaladas nuevas experiencias y

combinar el tener experiencias con el hacer experiencias, tránsito y transformación. Que las experiencias penetren en el cuerpo de los estudiantes.

### ¿QUÉ ENTIENDO POR FORMACIÓN?

Tomo del pedagogo francés Giles Ferry (1997), el concepto de formación como ese trabajo personal que realiza todo aquel que se prepara para una práctica profesional. Todo individuo se forma a sí mismo, se “pone en forma”, es él mismo quien encuentra su forma de actuar, de reflexionar, de cambiar, "... definitivamente la formación es un trabajo sobre sí". Pero, si bien el sujeto se forma a sí mismo, al mismo tiempo hay que decir que nadie se forma a sí mismo en soledad, sin ninguna mediación. Siempre la formación acontece entre espacios de enseñanza, entre personas, entre textos, entre materiales de trabajo, entre experiencias. Las mediaciones son múltiples y variadas. Pensar la formación es asumir, diseñar y sostener procesos mediadores. Estos procesos son constituidos por experiencias, por textos, por vínculos, por vida cotidiana institucional. Meterse entre las reglas producidas en el pasado y lo que proyectamos hacia el futuro. Prefiero pensar entonces la formación como un proceso de acompañamiento. Pero un acompañamiento activo, intencionado, orientado y orientador.

En la perspectiva de la sociología del trabajo, los investigadores incluyen a la docencia entre los que se identifican como *trabajo sobre los otros* y lo definen como aquellas actividades remuneradas, profesionales, reconocidas que se plantean como objetivo participar en la transformación de otros. Sobre el trabajo docente, dice F. Dubet (2006) que el "trabajo sobre los otros" se diferencia del trabajo productivo o de las actividades de servicio, en primer lugar porque es un trabajo sobre uno mismo. La "materia" del trabajo de formación es el trabajador mismo. Formarse para trabajar con otros es, ante todo, prepararse para *dar lugar a ese otro* con el que le tocará actuar. Dando lugar a la vez al objeto, al conocimiento que le tocará transmitir.

Ferry (1997) distingue tres modelos de formación, no excluyentes pero sí preponderantes.

- ⊙ el centrado en las adquisiciones,
- ⊙ el centrado en el proceso,
- ⊙ el centrado en el análisis.

El Modelo centrado en las adquisiciones homologa formación y aprendizaje: formarse es adquirir un saber, una técnica, una habilidad, un saber hacer disponible para

cualquier ocasión. Es un modelo aplicativo. Dominante en las propuestas tradicionales y de algún modo, base de cualquier propuesta. En el Modelo centrado en el proceso se incluye no sólo las adquisiciones sino también, particularmente, la inclusión de todo tipo de experiencias. Por su parte, el Modelo centrado en el análisis, además de la adquisición de saberes, del dominio de una técnica o un método, y la realización de experiencias diversas, la formación requiere que todo eso esté en función de comprender una situación. Situación en la que está implicado el mismo sujeto en formación. Y esto es lo relevante, la complejidad de la situación y el ser parte de ella. "...El modelo centrado en el análisis se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de "desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad"

## **PREGUNTAS FINALES**

¿Cuál modelo de formación, irá acompañando en la formación de cuál sujeto, para qué Educación Física, con qué posibles efectos transformadores o al menos innovadores (o no) en la realidad social y en la vida de nuestro pueblo? De este modo, estamos terminando en las preguntas iniciales. Son preguntas que nos orientan en la reflexión permanente, nos presentan conceptos necesarios para mejorar la tarea de formación. ¿Cuáles son los modelos que presentamos?, ¿cómo serán nuestros estudiantes en su futuro laboral? ¿Aceptarán lo dado como asumiendo ser sólo piezas de reproducción? ¿Se animarán a lo nuevo? ¿Sabrán convocarlo? Las decisiones que tomamos frente al diseño de la formación y, más aun, en el cotidiano de la tarea, generarán las condiciones de posibilidad para incidir no sólo en la calidad de nuestros egresados sino del lugar que ellos construirán en la profesión y en la vida social. Es nuestro aporte para el futuro del mundo.

## **REFERENCIAS**

Bauman, Z. (s/f) Conferencia grabada realizada en Buenos Aires. El sentido de la idea se puede leer en el libro: Bauman, Z. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 1.

Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

Dicker, G. y Terigi, F. (1997). La formación docente. Hoja de ruta, Buenos Aires: Paidós.

Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Barcelona: Ed. Gedisa.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Samaja, J. (1996). El lado oscuro de la razón. Buenos Aires: JVE Episteme.



# Educación Física: *entre la formación docente y los contextos laborales*

**III Congreso Argentino de Educación Física del Centro del País**  
**VIII Jornadas de Investigación en Educación Física**  
**IV Encuentro de Profesores de Práctica Profesional Docente**

*Marcela Siracusa y Ana Riccetti*

**Compiladoras**

Siracusa, Marcela; Riccetti, Ana; Aruza, Claudio; Pavía, Víctor; Rivero, Ivana; Beer David; Gómez Smyth, Leonardo; Barcelona, Manuel Bongiovanni, Nelly Cristina; Soler, César; Centurión, Sergio; Picco, Verónica; Herrera, Alejandro; Bajuk, Jorge; Estrella, Cristina; Libaak, Silvia; Domínguez, Pamela; Savadin, Florencia; López, Eduardo; Goicoechea, María Victoria; Alder, Inés; Schneider, Máximo; López Camino, María Marcela; Aguilar Mansilla, Fernando; Ossana, Guillermo; Ricci, Maribel; Fernández, Inti; Turri, Mailen; Calazzo, Rossana, Galván, Julieta, González De Álvarez, María Laura, Parajón, Aurelia; De la Barrera, María Laura; Calazzo, Rossana; Galván, Julieta, González de Álvarez, María Laura, Parajón, Aurelia; Díaz, Julieta; Fraga, Clara; Migliorata, Pablo; Senger, Mariela; Maciel, Ramiro; Mansilla Fernández, Marisa; Pizzorno, Federico. Herrera, Alejandro; Kunzevich, Gustavo; Pratto, Juan Jowen; Chiecher, Analía; Soria Reyna, Mariángel; Toloza, María Lucía; Wheeler, Andrew; Brizuela, María Anabella; Beddur Sergio; Diez, Sofía; Cappa, Darío; Fischer, Julio; Ahualli Ricardo Cruz, Marcelo Alejandro; Cesaro, Román. Oviedo, Sandro; Rodríguez, Guadalupe; Romanello, Romina; Silva, Araceli; González, Virginia Pilar; Díaz, María Julieta; Ferreira, Adrián; Gilleta, Viviana; Ducart, Marcelo Fabián; Ledesma, Ariel; Limbrici; Dafgal, Manuel Jure, Inés Beatriz; Oste, Silvina Claudia; Galiano, Walter; Gualtieri, Isabel María; González De Álvarez, María Laura; Sánchez, Amanda Elizabeth; Avaca, Carina Raquel; Gayol, María Lucía; Rozengardt, Rodolfo

Estamos presentando en esta oportunidad el tercer libro del Departamento de Educación Física de la UNRC, cuyo tema central es la Educación Física: entre la formación docente y los contextos laborales. Las temáticas que aquí se presentan fueron desarrolladas en el marco del III Congreso Argentino de Educación Física, VIII Jornadas de Investigación en Educación Física y IV Encuentro de Profesores de Práctica Profesional Docente. El libro compone un aporte significativo para pensar y seguir pensando las prácticas docentes, de investigación y de gestión en el campo. La obra brinda posibilidades a los profesionales para actualizar debates resignificando el conocimiento. En el texto encontrarán ponencias distribuidas en diferentes ejes temáticos. Hallarán además conferencias y narraciones reveladoras provenientes de docentes de extensa trayectoria y referentes del campo. Además podemos decir que existe un desarrollo genuino en la investigación de la educación física, muestra de ello son las tesis doctorales que fueron presentadas por los propios autores en una mesa dedicada a socializar los trabajos realizados en programas de doctorado en el país y el extranjero.

ISBN 978-987-688-274-3



9 789876 882743

**UniRío**  
editora



Universidad Nacional  
de Río Cuarto