

REVISTA
EFEI



Departamento de Educación Física, CRUB, UNCo.

Año 1 - Nro. 1 - 2011

Educación Física, Experiencias e Investigaciones



ISSN: 1852-9372

GRUPO DE TABAJO

Directora:

Esp. Silvia Zampa

Co director:

Lic. Fabián Martins

Comité Editorial:

Esp. Marisa Fernández,
Lic. Federico Pizzorno,
Lic. Adriana Podlubne,
Lic. Cristina Sacarelo.

Coordinador editorial:

Máximo Schneider

Producción gráfica:

Mac-T Gráfica & Diseño

Comité Asesor Científico

Evaluadores internos:

Dr. Santiago Di Giovanni,
Lic. María Victoria Goicoechea,
Dr. Sergio Luscher,
Dra. Laura Méndez,
Dra. Diana Milstein,
Mg. Ma. Josefa Rassetto,
Mg. Rolando Schnailder,
Mg. Susana Romaniuk,
Mg. Dora Vai.

Evaluadores externos nacionales:

Mg. Carlos Carballo (Universidad Nacional de La Plata)
Mg. Román César (Universidad Nacional de La Plata)
Mg. Sergio Centurión (Universidad Nacional de Río Cuarto)
Mg. Ma. Laura González (Universidad Nacional de Tucumán)
Mg. Ivana Rivero (Universidad Nacional de Río Cuarto)
Prof. Osvaldo Ron (Universidad Nacional de La Plata)
Dr. Pablo Scharagrodsky (Universidad Nacional de Quilmes)
Dra. Myriam Southwell, (Universidad Nacional de La Plata)
Mg. Daniel Zambaglione (Universidad Nacional de La Plata)

Evaluadores externos internacionales:

Dr. Valter Bracht (Universidad Federal del Espíritu Santo, Brasil),
Dr. Luis René Espinoza Oteiza (Universidad Católica de Valparaíso Chile),
Dr. Blas Yoel Juanes Giraud (Facultad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba)
Dra. Adriana Marrero (Universidad de la República, Uruguay),
Dra. Ana Ponce de León (Universidad de La Rioja, España),
Lic. Raumar Rodríguez (Universidad de la República, Uruguay).

INDICE:

- Editorial Pág. 3
- Investigación en Educación Física..... Pág. 4
 - Deportes y enseñanza: criterios, principios y lógicas que la estructuran, Prof. Osvaldo O. Ron y Equipo de Investigación.
 - Estado, sociedad civil y prácticas corporales en la construcción de la nacionalidad. San Carlos de Bariloche. 1920 - 1945, Lic .Adriana Podlubne y Lic. Cristina Sacarelo.
 - Estamos jugando. Una mixtura de cuerpo y lenguaje, Mg. Ivanna Verónica Rivero.
- Experiencias de Innovación Pedagógica de Educación Física Pág. 33
 - Las prácticas de Andinismo y la formación en Educación Física. Desafíos y problemáticas. Prof. Eduardo López y Esp. Marisa Fernández.
 - Los recreos escolares como espacios de articulación pedagógica. Lic. Fabián Martins y Lic. Federico Pizzorno.
- Tesis de Grado y Posgrado en Educación Física..... Pág. 45
 - Educación física y valores. Aproximación axiológica en un profesorado universitario. Mg. Nora Petrone
 - La cobertura de los Juegos Olímpicos de Pequín en los medios impresos de Santa María, Brasil. Lic. María Belén Bonamy.
- Entrevista a Dr. Atilio Carraro Pág. 66
- Reseña de Proyectos de Investigación de Educación Física. Pág. 71
- Proyectos de Extensión de Educación Física Pág. 75

La Revista Educación Física, Experiencias e Investigaciones es un proyecto de publicación del Departamento de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche, dependiente de la Universidad Nacional del Comahue.

La publicación de la Revista Educación Física, Experiencias e Investigaciones en versión digital con periodicidad anual tiene por objetivo publicar artículos; investigaciones; trabajos de tesis de grado y de posgrado; sistematizaciones sobre experiencias pedagógicas innovadoras y/o proyectos de extensión universitaria; y entrevistas en relación al campo disciplinar de la Educación Física y disciplinas científicas afines.

AUTORIDADES CRUB

Decano:

Mg. Víctor Humberto Báez - decano@crub.uncoma.edu.ar

Vice-decano:

Mg. Juan Daniel Nataine - vicedecano@crub.uncoma.edu.ar

Secretaria académica:

Esp. Marisa Fernández - academica@crub.uncoma.edu.ar

Secretario de investigación:

Mg. Marcelo Fabián Alonso - investigacion@crub.uncoma.edu.ar

Secretaria de extensión:

Arq. Mónica González - extension@crub.uncoma.edu.ar

EDITORIAL:

Estimados y estimadas colegas:

La revista Educación Física, Experiencias e Investigaciones procura abordar temas específicos del campo y ciencias afines. El abordaje de las múltiples y complejas problemáticas actuales de la Educación Física requiere de un acercamiento transdisciplinario donde las diversas perspectivas confluyan en textos que impulsen el diálogo y los intercambios. Desde los temas compartidos, desde sus afinidades y discrepancias, la revista busca contribuir a la ampliación de debates que cooperen en la revisión de las prácticas y promuevan la construcción de nuevos conocimientos y acciones.

La producción y la socialización de los saberes contienen prósperos y profundos desafíos. En la actualidad no alcanza sólo con ampliar los canales de comunicación e información, se necesita también fomentar lectores activos y críticos que se conviertan en protagonistas destacados, comprometidos con los procesos de democratización al interior del campo. Profesoras y profesores ávidos de compartir y encontrarse con otras/nuevas ideas y pensamientos, lectores/as que se animen a emprender la apasionante aventura de transformar los avatares cotidianos en textos escritos.

Los artículos seleccionados y compilados en este número apuntan a incluir las producciones escritas fruto de las investigaciones, experiencias, estudios, preguntas, problemas del campo de la Educación Física asociados a los condicionantes sociales, culturales e históricos. En este sentido, pensamos una revista que contenga variedad de formas de escritura donde los saberes se presenten con referencia a su génesis y a la serie de conflictos de intereses que la sustentan. Para ello convocamos a profesores/as de Argentina, Latinoamérica y Europa con el fin de incluir otras matrices culturales de apreciación sobre procesos sociales que involucren al cuerpo y al movimiento. La política editorial se orienta a convocar pluralidad de voces y así colaborar desde variados y hasta contradictorios sentidos, en la ampliación de los marcos conceptuales para propiciar la necesaria renovación de las prácticas por todos reclamada, atendiendo a su compleja trama, sus variados entornos. La polifonía reflexiva, la diversidad de experiencias por momentos acalladas en el devenir de la investigación, nos reclama aquí los permisos para asumir distintos esquemas de presentación.

COMITÉ EDITORIAL

Agradecemos a:

Las autoridades de la Universidad Nacional del Comahue, autoridades del Centro Regional Universitario Bariloche, al Consejo Directivo del Centro Regional Universitario Bariloche, al Departamento de Educación Física, a todos los docentes que nos acercaron sus sugerencias y sus trabajos y al Prof. Osvaldo Ron por sus constantes aportes y sugerencias que posibilitaron la realización de esta revista.

Deportes y Enseñanza: criterios, principios y lógicas que la estructuran¹

Prof. Osvaldo O. Ron² y equipo de investigación³

Resumen

El presente trabajo refiere a un estudio realizado con relación a la educación física, las instituciones deportivas y los deportes, abordando puntualmente la enseñanza de los deportes con especial atención de las edades comprendidas en las etapas de la infancia y la adolescencia. En el mismo se indagaron tanto los discursos y las prácticas de dos actores centrales, los entrenadores y los profesores de educación física, como también las ideas y conceptos que conviven en sus prácticas, y los modos de relación entre ellos.

La finalidad fue la de rastrear los sentidos y significados que le otorgan a la enseñanza estos actores, las razones de su proceder y en especial el “saber deportivo”. Asimismo se buceó en las relaciones a nivel de macroinstituciones, sobre la autonomía o dependencia respecto de éstas, y la incidencia que tienen sobre las lógicas de enseñanza en las instituciones deportivas.

Palabras clave

Instituciones deportivas, prácticas, entrenadores, lógicas, infancia, juventud.

Abstract

This paper presents a study in relation to physical education, sports and sports institutions. More specifically, we will address the teaching of sports with emphasis on childhood and adolescence. We have looked into the discourses and practices of two central actors (coaches and physical education teachers) as well as into the ideas and concepts that coexist in their practice, and the modes of relationship between them.

The purpose of this work is to find out the meanings and sense that these actors give to teaching, the reasons for their actions and the “sport knowledge” they put into practice. It also inquires into the relationships that exist in the macro institutional level, the autonomy or dependence on them, and the impact they have on the logic of teaching in the sports institutions.

Keywords

Sports institutions, practices, trainers, logical, children, youth.

Resumo

Este trabalho diz respeito a um estudo realizado em relação à educação física, instituições esportivas e esportes, prontamente abordando o ensino de esportes com um foco nas idades da infância e da adolescência. O estudo investigou os discursos e as práticas dos dois atores centrais, como os treinadores e professores de educação física; bem como sobre as idéias e conceitos que coexistem em suas práticas; e, modos de relacionamento entre eles.

1 El presente trabajo se constituye como producto elaborado por el Prof. Osvaldo Ron y su equipo de investigación, a partir de los estudios realizados en el marco del proyecto de investigación La educación física y las instituciones deportivas: la enseñanza de los deportes en la infancia y la juventud, desde el año 2006 y hasta finales del año 2009.

2 El Profesor Osvaldo O. Ron es Profesor Titular (Ordinario), Coordinador de la carrera de posgrado Especialización en Programación y Evaluación del Ejercicio, FaHCE-UNLP; Co-coordinador del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP-CONICET. Director Externo del Proyecto de Investigación, Codirigido por la Prof. Marisa Fernandez, “Educación Física y Formación Docente: trayectos formativos y prácticas pedagógicas” del Centro Regional Universitario de Bariloche, UN del Comahue.

3 Los investigadores que integran el equipo son los Profesores Ezequiel Cambolor, Jorge Fridman, Daniel Zambaglione.

O objetivo foi traçar os significados que atribuem ao ensino destes jogadores, os motivos de sua ação e do “saber esportivo”. Ele também mergulhou no nível macroinstitucionales relações de autonomia ou dependência dos mesmos; e, impacto sobre a lógica do ensino em instituições esportivas.

Palavras-chave

Instituições esportivas, práticas, treinadores, lógico, crianças, jovens.

Ingresar a las prácticas y los discursos en los contextos de enseñanza deportiva en que se producen⁴

En nuestra opinión, muchas de las posibles “verdades” que se pierden de vista al momento de pensar la enseñanza de los deportes son las “verdades producidas” por los propios actores en los contextos institucionales donde intervienen. Ciertamente esas instituciones y contextos son de lo más variados y heterogéneos, razón por lo cual la intervención profesional cobra una dimensión⁵ infinitamente más compleja y diversa que lo que los textos muestran o plantean. Justamente, desde nuestra visión, uno de los caminos posibles para comprenderla es el bucear o indagar desde estudios que recuperen la perspectiva de quienes las generan, producen y traducen al colectivo social, sea el caso deportivo o de cualquier otra índole. Por ello, retomando a Remedi -quien en 1995⁶ marcaba la diferencia entre investigar sobre o en la educación física-, privilegiamos la perspectiva de los actores como perspectiva más diversa, más plural y más inclusiva.

Como ya hemos dicho en otras oportunidades, nuestros estudios en educación física se desarrollaron básicamente y hasta ahora en dos etapas: una primera, iniciada en 1994 y que se extendió hasta el 2001, orientada al tratamiento del problema de la identidad de la educación física, como problema marco⁷, aunque abordándolo básicamente en instituciones educativas del “ámbito formal” -escuelas y centros de formación docente-; y una segunda, más reciente y por lo tanto más breve, iniciada en 2003 y que se extendió -aunque provisoriamente- hasta fines de 2010, momento en que finalizó el proyecto desde el que abordamos el problema de la enseñanza de los deportes en la infancia y en la juventud. En esta segunda etapa, apoyados en aquello que habíamos definido inicialmente como el “problema de la identidad disciplinar” aunque acotándolo en particular al “problema del deporte” -como objeto constitutivo de la Educación Física y como práctica social significativa y relevante en nuestra sociedad y cultura modernas-, incursionamos en las instituciones que lo producen y reproducen, que son instituciones deportivas (clubes, escuelas deportivas, programas deportivos, etc.)⁸.

La primera etapa se desarrolló en el ámbito escolar, espacio en donde la Educación Física argentina se encuentra indudablemente incluida y legitimada como campo de conocimiento⁹, constatado desde documentos que datan de fines del siglo XIX¹⁰. También, y como parte de nuestro oficio, el espacio donde desarrollamos nuestra práctica. Pudimos observar a la Educación Física como disciplina escolar en toda su dimensión (social, política, cultural, educativa, normativa, epistemológica, etc.) centrando nuestro interés puntualmente en el tratamiento de la identidad.

4 El presente trabajo se constituye como producto elaborado a partir de los estudios realizados en el marco del proyecto de investigación La educación física y las instituciones deportivas: la enseñanza de los deportes en la infancia y la juventud, realizado desde el año 2006 y hasta el año 2009, por el Prof. Osvaldo Ron y equipo.

5 Esta dimensión obviamente incluye la perspectiva pedagógica aunque también claramente la excede.

6 Sin dudas Remedi fue quien marcó nuestro camino, nos liberó de las ataduras de los textos, potenciando nuestras posibilidades, y nos desafió a producir, a pensar en otra educación física posible.

7 Esta etapa abarcó la totalidad de los estudios realizados por el Grupo de Estudios Pedagógicos y Didácticos en Educación Física (GEPDEF) del cual formábamos parte como integrantes de equipos de investigación desde 1994. De los proyectos realizados sólo el tercero abordó prácticas en contextos no escolares, al considerar como parte del objeto a los “Torneos Juveniles Bonaerenses” (Programa Provincial de competencias deportivas y culturales).

8 Algunos autores y textos ubican a las escuelas como centros productores, generadores del deporte, nosotros creemos que esto es posible, aunque sólo parcialmente y básicamente como un efecto de su inclusión en tanto práctica social que la escuela incorpora y resignifica, ya que entendemos que los centros que generan y producen los deportes son aquellos que lo inventaron y sostienen como prácticas sociales (históricas, políticas, económicas y culturales), es decir, los clubes y sus respectivas asociaciones y federaciones.

Las prácticas educativas escolares mostraron a la educación física como una disciplina visiblemente enclavada en la escuela, integrada a ella, y significada desde prácticas corporales propias¹¹ y específicas -los juegos, las gimnasias, los deportes y las prácticas propias de la vida en la naturaleza y al aire libre-. Prácticas y formas prácticas escolares que nos permitieron constatar que la sociedad demanda a la educación física escolar que sus ciudadanos “conquisten y gobiernen su cuerpo”, en una formación que integre tanto aspectos culturales e intelectuales como corporales, confirmando su identidad escolar también, vinculada a otras disciplinas escolares.

Con posterioridad, entendiendo que la sociedad reclamaba a la educación física participación en nuevos contextos, en nuevas condiciones políticas e institucionales, generando a partir de ello nuevos desafíos de intervención (de algún modo desconocidas por la educación física, extrañas para sus formas prácticas), nos propusimos adentrarnos en algunas de esas instituciones y prácticas demandantes, iniciando así esto que aquí nominamos segunda etapa. Es claro que en estas instituciones y contextos, no existe un grado de legitimación disciplinar consolidado; no obstante se observa un desarrollo importante¹² y reconocimiento no ya en un nivel incipiente sino en continuo crecimiento.

La demanda, el requerimiento, se relacionan con un saber específico -saber gímnico, saber lúdico o saber deportivo-, no necesariamente vinculado a un saber que los integre como lo es el de la Educación Física¹³. La demanda es al profesional como experto en las gimnasias, en los juegos, en las actividades y propuestas para el “tiempo libre” y el “ocio”, y más recientemente en los deportes.

Las instituciones deportivas, los actores y las lógicas que las significan

Tomamos como opción la incursión en instituciones deportivas -por sobre las gímnicas y lúdicas-, porque entendimos que en ellas se podían recuperar sentidos y significados de formas corporales constituidas como las prácticas corporales más significativas en nuestra sociedad y en nuestra cultura modernas.

Para nosotros, no caben dudas de que la intervención en este tipo de contextos no siempre estuvo relacionada con la educación física¹⁴, lo que nos lleva a considerar y reconocer a esta como parte del proceso de construcción de identidad, a partir de “lo nuevo”¹⁵, de lo “des-conocido”¹⁶ para el propio campo¹⁷ y los subcampos¹⁸ que lo constituyen¹⁹.

Así, el proyecto La educación física y los deportes: las instituciones deportivas en la perspectiva de los actores (2003-2005), permitió abordar contextos como clubes, centros deportivos, escuelas de iniciación deportiva y gimnasios deportivos. Espacios sociales y culturales en donde la práctica deportiva actual encuentra gran desarrollo.

Recuperamos las instituciones deportivas desde sus propios actores -padres, dirigentes, profesores o

- 9 Ron, O. y Lopes de Paiva, F., 2003, “El campo de la Educación Física”, Introducción y Capítulo, en: La educación física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. Octubre, Al Margen, Buenos Aires, Argentina.
- 10 En Argentina, coincidentemente con lo sucedido en otros países de Latinoamérica como Brasil y Uruguay, la denominación de educación física comienza a utilizarse en las escuelas a partir de 1880.
- 11 En este sentido debe resaltarse que “propio” no implica negación de la “autonomía relativa” de que disponen esas prácticas.
- 12 Tanto en centros recreativos o destinados al “tiempo libre” como en gimnasios, clubes o escuelas deportivas cada vez más se demanda la intervención de profesores en educación física. No obstante, en los gimnasios y centros recreativos puede observarse un grado de legitimación diferente al dado en los clubes ya que en el primero de los casos se encuentra pautado legalmente (reglamentado por resoluciones, disposiciones u ordenanzas) mientras que en el caso de los clubes la demanda no se sostiene en reglamentación o currículum alguno.
- 13 En este sentido, es necesario aclarar que entendemos a la educación física como una disciplina que contiene e integra a estos saberes -gimnasia, juego, deportes, actividades en el medio natural- de forma diferente a como se han desarrollado cada uno de ellos en su configuración independiente, autónoma, aun cuando esa independencia siempre es, y debe entenderse, como relativa.
- 14 En Argentina, desde inicios de la década de los '80 se ha registrado una demanda sostenida de profesores de Educación Física tanto en clubes deportivos y recreativos como en gimnasios -claramente parte de los nuevos espacios de intervención y desarrollo profesional- en donde se ha aplicado el conocimiento disciplinar escolar pero, a la vez, se han generado nuevos conocimientos a partir de las nuevas necesidades y relaciones con otros “saberes” (gestión, política institucional, administración, legislación, etc.). También hemos observado que cuando el saber específico requerido -tanto para el caso del deporte cuanto para el de la gimnasia- es acompañado por el saber disciplinar, éste es considerado un valor agregado, pues esa relación resignificada potencia el saber gímnico o deportivo. La sociedad lo entiende de este modo y también así lo reclama.

entrenadores y jugadores-, a partir de sus modos de proceder y funcionar, sus formas de actuar, de decir e intervenir. Recuperamos las “prácticas discursivas y no discursivas”²⁰ que en ellas se generan y que a ellas ingresan, atravesándolas como demanda -federaciones, académicos, entidades no gubernamentales, profesionales de la salud, etc.-. También recuperamos sentidos y significados de organización y dinámicas de funcionamiento, principios y lógicas²¹ que las configuran, acuerdos presentes entre los actores que enseñan y quienes aprenden los deportes, y entre las expectativas de los dirigentes y los modos de producción deportivos²², etc.

Como síntesis más significativa de lo concluido podemos decir que:

- 1) los deportes y las instituciones deportivas están fuertemente infiltrados por las lógicas de actores específicos y diferenciados que las caracterizan y definen social, económica, culturalmente, y en términos de infraestructura. Difícilmente dos instituciones tengan las mismas lógicas, dinámicas y prácticas.
- 2) Así, aún cuando las instituciones reciben una fuerte influencia de lo impuesto -en este caso de la “lógica deportiva” determinada- son sus propios actores como sujetos políticos quienes definen a esas instituciones en sus “modos de hacer”, “de pensar” y “de decir” cotidianos.

No obstante, además de estas dos “conclusiones principales” también se pudo observar en otras cuestiones que:

- las formas de intervención de los profesores reproducen los modelos de enseñanza escolar sin examinar las diferencias inherentes al contexto institucional, mostrando significativas limitaciones al momento de responder a las demandas de jugadores y practicantes²³;
- la enseñanza deportiva impartida por profesores en la infancia resulta próxima a la recreación; en cambio con los jóvenes se limita a la aplicación de conocimientos vinculados a la preparación física, provocando en ambos casos un empobrecimiento de la intervención en el sentido técnico específico²⁴;
- los “saberes” de entrenadores y profesores por momentos se vinculan y complementan pero en otros se contraponen -sea desde sus fines, sus formas organización de la enseñanza, el tiempo destinado a las actividades, etc.- respondiendo, como consecuencia de ello, nuevamente de manera parcial a los requerimientos deportivos e institucionales; y,
- las expectativas y las demandas de los profesores no encuentran correspondencia con lo que las instituciones les asignan o que están dispuestas a otorgarles.

14 En Argentina, desde inicios de la década de los '80 se ha registrado una demanda sostenida de profesores de Educación Física tanto en clubes deportivos y recreativos como en gimnasios -claramente parte de los nuevos espacios de intervención y desarrollo profesional- en donde se ha aplicado el conocimiento disciplinar escolar pero, a la vez, se han generado nuevos conocimientos a partir de las nuevas necesidades y relaciones con otros “saberes” (gestión, política institucional, administración, legislación, etc.). También hemos observado que cuando el saber específico requerido -tanto para el caso del deporte cuanto para el de la gimnasia- es acompañado por el saber disciplinar, éste es considerado un valor agregado, pues esa relación resignificada potencia el saber gímnic o deportivo. La sociedad lo entiende de este modo y también así lo reclama.

15 Schutz, A., 1974, “El forastero. Ensayo de psicología social”, en Schutz, A., Ensayos sobre teoría social, Buenos Aires, Amorrortu.

16 Geertz C., 1987, La interpretación de las culturas, Gedisa, México.

17 Bourdieu, P., 1990, Sociología y Cultura, Grijalbo, México.

18 En este caso, usamos el término subcampos para referirnos a deportes.

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

20 Usamos estas categorías en el sentido en que lo plantea Foucault, M. (1999, págs. 52 y 53).

21 Entendemos por lógicas a las formas de hacer, de pensar y de decir. En este sentido Bourdieu, P., (1991) ayuda a comprender los alcances del concepto en “La lógica de la práctica” en El sentido práctico, Madrid, Taurus.

22 Bourdieu, P., ob. cit.

23 Bourdieu, P., 1985, “¿Cómo se puede ser deportista?”, en Sociología y Cultura, México, Grijalbo.

24 Es clarificadora a este respecto la posición de Merand, R., 1973, “Jeu et education sportif”, en Vers L'Education Nouvelle, Revista de los C.E.M.E.A.

Como se enseñan los deportes en las instituciones deportivas

En la necesidad de ahondar en el análisis, nos propusimos avanzar desde un nuevo estudio, al que titulamos La educación física y las instituciones deportivas: la enseñanza de los deportes en la infancia y la juventud (2006-2009). Aquí la indagación se centró en las perspectivas de enseñanza de los entrenadores-jugadores, ex jugadores, idóneos o padres- y profesores, que son quienes se constituyen en principales formadores de jugadores y practicantes²⁵.

Se abordó el problema desde la perspectiva de quienes enseñan -la producción y los estudios en educación física refieren principalmente a quiénes y cómo aprenden²⁶ vinculándolo de forma concurrente o sincrónica con el “saber enseñar”²⁷ el “saber deportivo”²⁸, la “lógica deportiva”²⁹ y los contextos de intervención³⁰ elementos que comúnmente no se los observa al momento de enseñar.

Analizando las lógicas de estos actores, se buscó mayor comprensión de los problemas que presentan las relaciones entre conceptos como deportes, instituciones deportivas y enseñanza.

Observamos que los estudios e investigaciones existentes no vinculan ni comparan estas lógicas, también que estructuran “un modelo” de intervención desde la uniformidad de lo que se enseña y de quienes lo enseñan. Como una continuidad de ello, también presentan una única forma de interpretar y analizar al deporte, como también una única forma de transmitirlo, sin ver que la enseñanza está marcada por muchas “única forma”.

La Educación Física no presenta desarrollos que orienten la enseñanza desde la perspectiva de quienes enseñan, sí abundan estudios acerca de quiénes y cómo lo aprenden³¹.

Formas de “saber” en la enseñanza de los deportes

La investigación se desarrolló considerando tres dimensiones referenciales³², denominadas inicialmente como a continuación presentamos:

- El saber deportivo. Referida particularmente al saber vinculado con los aspectos reglamentarios, técnicos, tácticos y estratégicos del deporte en cuestión, como pueden ser también los principios de ataque y defensa y las transiciones entre ellos. Pero a su vez las formas de construcción de ese “saber deportivo” en entrenadores y profesores.
- El saber enseñar³³. Indagamos principios, criterios y formas de enseñanza; fines y valores de las prácticas; condiciones y procesos de enseñanza. Vimos cómo lo transmiten y qué sostiene la enseñanza. Seguimos la pista sobre conceptos como enseñanza, aprendizaje, desarrollo, maduración, fisiología, pedagogía, didáctica, etc.³⁴
- El saber institucional³⁵. Profundizamos en este conocimiento desde el problema de la enseñanza. Ya que en general el análisis del marco político-contextual-institucional suele circunscribirse y limitarse al estudio de las características y condiciones institucionales o locales, observamos el “saber institucional” extendido a otros conocimientos que inciden en la enseñanza como las políticas del estado, la legislación vigente, las tradiciones locales respecto del deporte, etc.

25 Geertz, C., ob. cit.

26 Esto puede observarse en Meinel, K. y Schnabel, G.(1998), Famose, J. (1993) y Le Boulch, J., (1987).

27 Una significativa contribución con respecto a la construcción del “saber enseñar” es presentada por Díaz Barriga, A., 1984, en “Didáctica y currículum”. Nuevomar, México. También ofrecen algunos aportes Hernández y Sancho, 1997, en “Para enseñar no basta con saber la asignatura”, Buenos Aires, Paidós.

28 Autores como Meinel, K. y Schnabel, G.(1987) y Hernández Moreno, J. (2000), abordan problemas vinculados a este concepto desde la perspectiva físico-deportiva. En cambio, Famose, P. (1993) y Le Boulch, J. (1987) desde la perspectiva psicomotriz, y Giradles, M. y Dallo, A. desde la pedagógica.

29 Es interesante el análisis desarrollado por la Prof. Rodríguez, M., 1996, “Minuto, juez. Deporte, sociedad y escuela”, en CDBooks en la Educación Física y el Deporte, Buenos Aires.

30 Ron, O, 1995, ob. cit.

31 Esto puede observarse en Meinel, K. y Schnabel, G. (1998), Famose, J. (1993) y Le Boulch, J., (1987).

32 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.

A su vez, como parte del proceso de construcción del objeto, un nuevo recorte se relacionó con las edades o niveles hacia los que puede estar dirigida la enseñanza, ya que los deportes suelen enseñarse desde edades muy tempranas (en algunos casos desde los 3 años) y hasta edades tardías muy dispares. Nos interesamos por abordar la enseñanza deportiva en la infancia³⁶ (desde los 5 a los 11 años, de iniciación o “escuelita” y categorías infantiles) extendiéndonos hasta la juventud³⁷ (desde los 11 a los 18 años, jugadores, gimnastas, atletas de grupos juveniles). Estas etapas y grupos reflejan los dos grandes grupos establecidos por las asociaciones y federaciones. Además, para nosotros la relevancia de considerar estas dos etapas está en las diferentes consideraciones y problemas que ofrecen³⁸.

Por otra parte, resaltando el valor de considerar la “estabilidad” o la “inestabilidad del medio”³⁹, dada la invariabilidad o la variabilidad infinita de situaciones de juego que son posibles de acuerdo al caso, es que también consideramos los niveles de habilidad que requieren y sus consecuencias en la enseñanza.

Luego de esta primera discriminación, también surge que los deportes son significados y reconocidos por el compromiso social, en tanto prácticas populares o de elite, razón por lo que un segundo recorte nos lleva a considerar los de “habilidad abierta” deportes populares y de elite y los de “habilidad cerrada” populares y de elite. Así el abanico de posibles formas de enseñanza queda cubierto.

Entendiendo que este abordaje permitirá a la Educación Física considerar su intervención también significa, inevitablemente, revisar la identidad en torno a espacios de intervención en los que aún hoy no ha logrado legitimarse plenamente.

Objetivos planteados en el estudio

Como toda investigación, al momento de orientar la búsqueda los investigadores se plantean o proponen objetivos, en nuestro caso nos planteamos:

1. Identificar, seleccionar, clasificar y analizar la bibliografía -tanto tradicional como actual- sobre la enseñanza deportiva; los documentos técnicos de asociaciones y federaciones que circulan como instrumentos de capacitación y actualización de entrenadores; y, las planificaciones de entrenadores y profesores y otros documentos que permitan distinguir la organización de saberes vinculados con la enseñanza deportiva.
2. Identificar, describir y comprender tanto los criterios, principios y lógicas que estructuran la enseñan

33 Un documento de referencia por su actualidad y precisión conceptual es “Documento de trabajo para la formación docente”, 2000, elaborado por la Dirección de Transformación de la Formación Docente y Acreditación, Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

34 Sabemos, por la investigación anterior, que los entrenadores muestran una distancia pequeña entre sus “apreciaciones teóricas” y la enseñanza. En cambio los profesores fundamentan su intervención desde el “discurso pedagógico” que considera de manera diferenciada la enseñanza escolar de la que se imparte en los clubes, aunque esto parece ser solamente en términos “retóricos”, “argumentativos”, porque las prácticas observadas han mostrado una propuesta de enseñanza de similares características a la escolar, esto es, que no incluye las adecuaciones específicas que enuncian.

35 Ron, O., 1995, ob. cit.

36 El concepto es utilizado en el sentido que lo plantean Agamben, G.(2001) y Narodowski, M.(1994).

37 El concepto es utilizado en el sentido en que lo define Bourdieu, P. (2001).

38 Entre otros problemas podemos decir que: la educación física ha cuestionado la enseñanza de los deportes en la infancia, fundamentalmente por los riesgos de la pérdida del carácter lúdico de las prácticas corporales en la infancia frente a los tecnicismos deportivos. Por ello propone en su lugar a los juegos y las gimnasias y deja al deporte para la juventud. En cambio las instituciones deportivas no hacen estas distinciones, sostienen el deporte en la infancia, asignando al juego -tal y como lo entiende la Educación Física-, un lugar de menor valía. A pesar de ello, la participación deportiva en los clubes es muy importante en ambas etapas.

39 Knapp, B., 1966, en La habilidad en el deporte, capítulos VII y VIII, Madrid, Miñon.

de los deportes como las formas de conceptualizar la enseñanza, el desarrollo y la maduración, la pedagogía, la didáctica, etc., por parte de entrenadores y profesores que se desempeñan en las instituciones deportivas.

3. Analizar los modos como se relacionan los entrenadores y los profesores con las instituciones deportivas en las cuales participan y las posibilidades de vinculación entre ellos a partir de sus “saberes referenciales e institucionales”.
4. Registrar e indagar los discursos y las prácticas de los entrenadores y los profesores de educación física, más allá de las enunciaciones explícitas.

Los objetivos mencionados marcaron la orientación de nuestro trabajo y permitieron profundizar algunas de las pistas y rastros seguidos aunque no todos ellos fueron concretados y logrados en el mismo nivel de profundidad pues nuestra pretensión fue la de focalizar la búsqueda en el segundo y el tercero de ellos, tomando al primero y cuarto objetivo -del orden aquí dado- como estructurantes de éstos.

Metodología, recortes del problema y caminos de búsqueda

Nuestra metodología se basó desde el enfoque cualitativo e interpretativo en la recopilación de información y referencias (por un lado, mediante la búsqueda, recolección, organización, selección y análisis de material documental y bibliográfico y, por otro, con técnicas de recolección de datos en el campo) en la pretensión de reconocer los saberes enunciados como parte de las lógicas de enseñanza de entrenadores y profesores.

Atendiendo la enseñanza deportiva en edades claramente diferenciadas y eligiendo deportes claramente diferenciados, se conformaron dos grupos: deportes de “habilidad abierta” -fútbol, rugby y hockey- y deportes de “habilidad cerrada” -gimnasia artística y natación-. Luego se trianguló la información para compararla y contrastarla de modo de reconocer diferencias, coincidencias, continuidad, rupturas, esquemas o jerarquías conceptuales, modos de organización de saberes referenciales, etc.

En cuanto al tratamiento y estudio del material documental y bibliográfico, se trabajó en dos niveles en particular. Por un lado, y con respecto a la bibliografía, se analizó tanto aquella que se reconoce como tradicional cuanto la señalada como actual que abordan o plantean problemas y propuestas de enseñanza deportiva desde planteos teóricos y metodológicos. También se trabajó en la búsqueda de documentos técnicos generados por las asociaciones y federaciones, utilizados o destinados a la capacitación y actualización de entrenadores. Por otra parte, se recolectaron y analizaron documentos producidos por los entrenadores y profesores -cuadernos, diarios y notas de campo, planificaciones de entrenamientos deportivos anuales, mensuales y diarias- y otros que permitieron distinguir las diferentes formas de organización de saberes vinculados con la enseñanza deportiva. También se trabajó con técnicas de entrevistas y grupos de discusión para recuperar principalmente el saber deportivo y el saber institucional. Además, como refuerzo, se realizaron observaciones de registro de “sesiones de entrenamientos”, partidos y “charlas” técnicas que entrecruzados con las fuentes y datos obtenidos permitieron también recuperar el saber enseñar.

Luego, el estudio del material incluyó la contrastación crítica y la triangulación de fuentes y datos. A su vez, y como parte de la continuidad señalada en el proyecto con respecto a las informaciones disponibles previamente de los estudios anteriores, realizamos nuevos entrecruzamientos en la pretensión de precisar apreciaciones, análisis y miradas sobre el problema.

Ciertas pistas, huellas, marcas y lógicas

Como lo anunciamos inicialmente, privilegiamos la posibilidad de recuperar las prácticas tomando como fuente principal a los actores que las producen, convencidos de que ello nos permite recuperar una dimensión más amplia.

Así pudimos ver cómo las relaciones entre el enseñar y el aprender se entremezclan, también cómo las técnicas de movimiento amplían y multiplican significados y sentidos en la relación que imponen no sólo los posibles usos y aplicaciones inteligentes de los reglamentos cuando los jugadores se apropian y las trasladan a los juegos y competencias. Además pudimos observar cómo se sostienen las relaciones entre

entrenadores y profesores, entre practicantes y jugadores, y entre éstos y sus saberes. De igual modo, nos resultó visiblemente significativo que la cultura institucional sostiene, produce (y re-produce) modos de construcción, pautas y funcionamientos de grupos y de equipos, sin que ello suponga necesariamente modos de funcionamiento de grupo y equipo propios y únicos de cada deporte aunque sí claramente referenciados de manera particular en cada deporte. Así, pudimos observar que en el hockey se privilegia la “razón social”, en el rugby el esfuerzo y la pertenencia institucional, en el fútbol la posibilidad de progreso, en el atletismo la superación de uno mismo y en la gimnasia artística la necesidad de sistematizar y metodizar para lograr los objetivos, sólo por marcar algunos de los aspectos que reflejan las prácticas.

También, pudimos ver que las prácticas muestran infinitas consideraciones y decisiones que las modifican y que generan prácticas diferentes a las planteadas a modo de propuesta en esos textos, a pesar de que los textos suelen plantear y proponer la enseñanza de los deportes desde una perspectiva que presenta a los deportes como una cosa uniforme, que engloba o contiene a todos los deportes (enseñanza del deporte) o en el mejor de los casos a grupos de deportes (individuales-colectivos, con contacto entre oponentes-sin contacto entre oponentes, amateur-profesional, etc.). Sin embargo no son luego retomadas como parte o producto de ellas por los actores que las producen -entrenadores y profesores-. A esto, lo significamos en el proceso como filtraciones, escurrimientos negativos o de pérdidas conceptuales.

Si las prácticas incluyeran el registro, sabemos que difícilmente podrían reflejar la totalidad de lo producido -aunque sea el registro mínimo de lo propuesto, lo actuado y lo evaluado-, los actores podrían recobrar una parte del papel que les toca jugar.

Otra cuestión significativa e importante se relaciona con que tanto las entrevistas y grupos de discusión cuanto los registros y observaciones permite observar el valor que se le asigna a la experiencia, no sólo en términos generales de experiencia vivida fundamentalmente como jugadores, sino la experiencia de vivir la enseñanza y la competencia como parte de un proceso diferente y que requiere de preparación, de formación. En este sentido, el día a día y la posibilidad de medición constante que ofrece la competencia, evidenciando logros y pérdidas, plantea un cuadro de relaciones que otras prácticas no ofrecen. Así las relaciones entre el conocimiento (técnico, táctico, emocional, reglamentario, etc.) y las decisiones de su aplicación o no se revelan como excepcionales la certeza de que la práctica misma dará una respuesta inmediata, independientemente de sus efectos o consecuencias, cuestión difícil de producir en otras prácticas.

Modos, rasgos, criterios y principios observados

Como puede observarse, se registraron relaciones de muy diversos órdenes, niveles difíciles de detallar y presentar en su totalidad en un texto de estas características, pero en un intento por acercarnos presentaremos algunas de las conclusiones alcanzadas desde una perspectiva que integra a la educación física:

- 1) Los modos, los criterios y los principios observados presentan la característica de responder a formas específicas en cada deporte que parecen surgir de relaciones entre los modos de construcción social y las lógicas de transmisión de los mismos. En la enseñanza de cada deporte se observan formas de enseñanza específica, posibles en ellos y no vistas o aplicadas en otros. No se encontraron formas de transmisión generalizables, que como tales se apliquen a todos los deportes. Encontramos diversidad, variedad y heterogeneidad; podemos decir que lo generalizable fue la diversidad y la heterogeneidad.
- 2) Los saberes de entrenadores y profesores se relacionan, integran y complementan de forma muy concreta en las prácticas e intervenciones, de múltiples formas y en sus distintas dinámicas (espacios de práctica, situaciones de traslado o giras, observación de videos, plenarios de debate, reuniones de entrenadores, etc.). En particular, por su habitualidad, esas prácticas e intervenciones se sostienen y expresan en dos formas: una forma apoyada en la proposición de desafíos y de experimentación desde actividades, driles y “jueguitos” que llevan a probar y a ejercitar de forma recurrente, constante, y otra vinculada con la inmediata apreciación, valoración a partir de los efectos que ellas mismas producen con respecto a lo esperado, lo pretendido. Estas formas se sostienen desde el “carácter propositivo” de las prácticas que resulta estimulante para jugadores y practicantes.
- 3) Las propuestas de enseñanza tanto en lo referido a las actividades -ejercicios, “jueguitos”, etc.- como a las maneras de presentarlas y secuenciarlas, se caracterizan por integrar las pautas reglamentarias y

las técnicas o posibilidades de movimiento necesarias. Cuando de deportes de “habilidad abierta” se trata, incluyen también las situaciones de juego como una variable más. Pero por otra parte, aún cuando muchas veces las propuestas resultan aburridas, tediosas y hasta incomprensibles en cuanto a su sentido, la avidez por jugar típica en los más chicos y la posibilidad de identificación-reconocimiento que la pertenencia a un grupo otorga en el caso de los jóvenes resultan suficiente aliado para reducir significativamente los desencuentros y las tensiones que pueden surgir. A ello se suman el carácter estimulante de la competencia como parte del proceso más allá de lo que aporta en cuanto a valoración social, evaluación de quienes enseñan o auto-evaluación de los jugadores.

- 4) Pensar la enseñanza para o en la infancia o la juventud no se constituye como un problema. Los entrenadores y los profesores recuperan de “la tradición deportiva” las formas o propuestas frecuentes en cada una de ellas, por lo que la infancia más “juegos” y a los jóvenes más “ejercicios”, parecen ser esquemas “prácticos para”. La información sobre desarrollo y crecimiento es referencial, no se constituye como fuente reguladora de las propuestas ya que son las organizaciones deportivas (asociaciones y federaciones) las que regulan principalmente desde los reglamentos elaborados especialmente para los “niveles infantiles y juveniles”.

Sin embargo, dominar en profundidad el “deporte propiamente dicho” constituye una exigencia ineludible y primordial, al punto que las comunidades deportivas valoran positivamente la enseñanza impartida por aquellos que han sido deportistas.

- 5) Abundan datos que permiten confirmar que el conocimiento transmitido no refiere única y exclusivamente a cuestiones específicas del juego o las técnicas -como suelen marcar los textos referidos a la enseñanza⁴⁰, inclusive aquellos textos que resaltan su carácter crítico-. Así se puede observar la inclusión, aprendizajes y conocimientos muy diversos, referidos a cuestiones como la institución y la camiseta como símbolos representativos de una idea o forma de entender el deporte; la identidad y el significado de pertenencia grupal; la definición de objetivos y la dedicación para alcanzarlos (prácticas, ejercitación, entrenamiento, trabajo, etc.); el carácter y el control de los actos y de la emoción; el jugar y el encontrarse con amigos por el jugar o el encontrarse con amigos. Aspectos y experiencias que amplían las posibilidades de formación, que también generan otras condiciones quizás “favorables” para la construcción de hábitos duraderos y significativos⁴¹.
- 6) Contrariamente a lo supuesto, si bien en las instituciones deportivas se da la posibilidad de focalizar la enseñanza en un solo deporte⁴², esto en absoluto facilita la enseñanza. Sí permite profundizar el conocimiento en un deporte, también sistematizar en niveles significativos en cuanto a rendimiento pero no implica alcanzar niveles de apropiación y disponibilidad corporal distintivos.
- 7) Los actores y las instituciones no conforman un “cuadro estático”, ni que sólo requiere la aplicación de conocimientos. Por el contrario, la práctica y las dinámicas propias de cada práctica demandan múltiples vinculaciones, conocimientos y dominios que resultan claramente imposibles de repetirse o de reproducir linealmente. Por ello, contrariamente a lo que propone la “educación física tradicional”⁴³ -cuestión anticipada en estudios anteriores⁴⁴-, la aplicación llana y formal, sin las debidas conciliaciones, resulta insuficiente para garantizar lo que requiere cada deporte y cada institución.

Para finalizar, enunciamos otros descubrimientos posibles de ser considerados en otros estudios para el campo de la educación física: las formas de relación con actividades y prácticas lúdicas y de ejercicios o técnicas de movimiento con el deporte no parecen ser reproducciones de las formas de relación que se proponen en la escuela; las características y formas de la práctica y del deporte propiamente dicho no presentan puntos en común ni son reiteraciones de lo que se plantea y ejercita en la escuela⁴⁵; los formatos de capacitación y de circulación de la información de las instituciones deportivas -regidas por asociaciones o federaciones- resultan de una identidad formativa propia, muy instalada; los practicantes encuentran formas de comunicación social e intercambio que reclaman y a las cuales valoran; los practicantes expresan interés y alegría por practicar deportes y por formar parte de las instituciones deportivas; y, aún cuando los registros de “sesiones de entrenamiento deportivo” muestran diversidad, los documentos y textos que auxilian a profesores no muestran ni consideran esas diversidades posibles⁴⁶.

Conclusiones derivadas. Sentidos y síntesis para la educación física.

Si bien lo expresado hasta aquí puede ser suficientemente descriptivo en cuanto a la dimensión de lo descubierto, entendemos que como aporte a la educación física es necesario referirnos de forma precisa, a modo de síntesis lograda, en por lo menos dos puntos:

- 1) Las instituciones producen formas dinámicas y actores que las justifican y sostienen, y en el caso de los deportes hasta podríamos decir que “exitosamente”, cuanto menos para instalarlo como práctica deseada por niños y jóvenes.
- 2) La educación física encuentra en estas instituciones espacios para su desenvolvimiento y desarrollo. También encuentra limitaciones para disponer o aplicar conocimiento el deportivo específico, dado que establece -entre los saberes puestos en juego- relaciones diferentes a las requeridas por los sujetos y las instituciones. Podría decirse que, en algún sentido, sin lograr una dialéctica apropiada en la relación cultura institucional-disciplina.

Los datos obtenidos, las interpretaciones realizadas y las conclusiones presentadas, parecen a esta altura ser suficientes y representativos como respuestas a los problemas que nos planteamos. En nuestra perspectiva esto no significa que se hayan agotado las preguntas. Entendemos que se ha cumplido una etapa, que ha arrojado datos interesantes que podrán ser contrastados y comparados con otros datos y relaciones. En nuestro caso nos proponemos un impasse, pero en cuanto a las instituciones sobre las que investigamos, pues mantendremos nuestra mirada al deporte pero en el contexto escolar, buscaremos allí sus formas, significados y problemas, sus relaciones y manifestaciones. Continuaremos en la búsqueda de conocimiento.

Autores

Institución: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física. Proyecto radicado en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP-CONICET.

- Profesor Ezequiel Pablo Cambolor, Profesor en Educación Física, UNLP, Profesor en asignaturas Educación Física 1, 3 y 5 (Softbol y Organización de Torneos), Ayudante Diplomado Ordinario, Secretario Docente del Departamento de Educación Física, ecambolor@gmail.com
- Profesor Jorge Luis Fridman, Profesor en Educación Física, UNLP, Profesor en asignatura Teoría de la

- 40 Nótese que mantenemos el singular por sobre el plural, básicamente porque así lo presentan desde los discursos propositivos existentes.
- 41 En este sentido retomamos a Amavet, A., (Cuaderno de EF Renovado, N° 1, 1967, UNLP) cuando plantea “Óla EF debe dejar enseñanzas que sean útiles y aprovechables durante toda la vida y no en el breve período de uno o más ciclos escolares”.
- 42 Las instituciones deportivas, desde su denominación y organización, presentan propuesta de tratamiento deportivo que ayudan a facilitar la comprensión de lo que en ellas se practica. También, desde su estructura y organización permiten, cuando enseñan o se dedican al tratamiento de más de un deporte, focalizar parte de su sistema y estructura para abordarlos. Sólo en algunas de ellas, y en las instancias más iniciales (niveles etéreos iniciales, como lo son los niveles infantiles) se presentan deportes -a modo de juegos- desde dominios o requerimientos comunes, por ejemplo juegos con pelota promoviendo el uso de determinados dominios y partes del cuerpo. En cambio, las exigencias de la escuela incluyen el tratamiento de los deportes, la escuela demanda la presentación de deportes, con lo cual obliga a disponer del tiempo de forma muy limitada para cada deporte que presente. Además debe incluir, en ese calendario, el tratamiento de los juegos y la gimnasia.
- 43 Insistimos en la idea de que la educación física tradicional no es cualquier educación física, más bien entendemos que es aquella que establece modos de relación lineal o de subordinación con otros campos y subcampos. La “educación física tradicional” plantea una distancia entre las construcciones intelectuales y las que se elaboran en la “educación física del terreno”. No obstante, desde nuestra posición las hemos integrado desde el concepto práctica, intentando salvar así esa distancia que no abona a una mejor construcción y articulación disciplinar.
- 44 Ron, Osvaldo y equipo, 2003-2005, Proyecto de investigación “La educación física y los deportes: las instituciones deportivas en la perspectiva de los actores”.
- 45 Podría pensarse que esto corresponde a la enseñanza impartida por profesores pero también se refiere a la que imparten los instructores o idóneos en escuelas que incluyen la enseñanza de los deportes como parte de su oferta de prácticas extracurriculares.
- 46 Esta cuestión parece indicar que las prácticas son vistas y analizadas como únicas e invariables.

Educación Física 4, Titular Ordinario, jlfridman@gmail.com

- Profesor Osvaldo Omar Ron, Profesor en Educación Física, UNLP, Profesor en asignaturas Educación Física 1, Adjunto Ordinario y Educación Física 2, Titular Ordinario, Seminario de Elaboración de Proyectos de Investigación en Educación Física, Titular, oron@fahce.unlp.edu.ar
- Profesor, Daniel Zambaglione, Profesor en Educación Física, UNLP, Profesor en asignaturas Metodología de Investigación en Educación Física, Adjunto Ordinario, y Educación Física 5 (Vida en la Naturaleza 2), Ayudante Diplomado Ordinario drzamba@hotmail.com

Bibliografía General

- Amavet, A., 1967, Cuaderno de Educación Física Renovada, N° 1, UNLP.
- Bourdieu, P., 1990, Sociología y Cultura, Grijalbo, México.
- Bourdieu, P., 1991, “La lógica de la práctica”, en Bourdieu, P., 1991, El sentido práctico, Madrid, Taurus.
- Díaz Barriga, A., 1984, Didáctica y curriculum, Nuevomar, México.
- Geertz C., 1987, La interpretación de las culturas, Gedisa, México.
- Hernández y Sancho, 1997, Para enseñar no basta con saber la asignatura, Buenos Aires, Paidós.
- Knapp, B., 1966, La habilidad en el deporte, Madrid, Miñon.
- Merand, R., 1973, “Jeu et education sportif”, en Vers L ‘Education Nouvelle, Revista de los C.E.M.E.A.
- Rodríguez, M., 1996, “Minuto, juez. Deporte, sociedad y escuela”, en CDBooks en la Educación Física y el Deporte, Buenos Aires.
- Ron, Osvaldo y equipo, 2006, “Educación Física y deportes: las instituciones deportivas y sus actores”, Revista Educación Física y Ciencia, Sección Investigación, Año 8, editada por el De-



partamento de Educación Física, FaHCE, UNLP.

- Schutz, A., 1974, "El forastero. Ensayo de psicología social", en Schutz, A., 1974, Ensayos sobre teoría social, Buenos Aires, Amorrortu.

Estado, sociedad civil y prácticas corporales en la construcción de la nacionalidad. San Carlos de Bariloche. 1920-1945¹

Autoras: Lic. Adriana Podlubne y Lic. Cristina Sacarelo.

Resumen

Los discursos nacionalistas generados en la escuela en las primeras décadas del Siglo XX adquirieron en los Territorios Nacionales de la Patagonia un sentido especial, por ser la población chilena e indígena mayoritaria, con la particularidad que toda la franja oriental era zona fronteriza, en momentos en que la prédica estatal priorizaba la defensa de la soberanía territorial. Los discursos sobre el cuerpo estaban orientados hacia un disciplinamiento y control de prácticas corporales atendiendo a la formación de una nacionalidad. Para lograr dichos objetivos, a las acciones de la escuela se sumaron las de la sociedad civil con un plan integral de actividades en el ámbito no escolar con idénticas estrategias normalizadoras y uniformadoras de conductas.

Nuestro propósito es indagar las prácticas que sobre el cuerpo se construyeron desde las políticas del Estado y la sociedad civil, haciendo especial referencia al proyecto educativo de Parques Nacionales en la región del Nahuel Huapi.

Para ello hemos analizado libros históricos de escuelas de educación común estatales y documentos oficiales, memorias y balances de la Asociación Amigos de los Parques Nacionales y el Centro Social Ayekan-Ruca de San Carlos de Bariloche.

Abstract

This current work is part of a research project called "Bodies, education and leisure time in the construction of the processes of territorial identities. The Northern Patagonia Andean region 1884-1945".

The nationalist discourses generated in the schools during the first decades of the 20th Century, acquired a special meaning in the National Territories of Patagonia, due to the fact that here the Chilean and indigenous population was in the majority and also because all the eastern strip was a frontier zone, at a time when the state discourse prioritized the defence of territorial sovereignty.

At the same time, discourses about the body were oriented to disciplining and controlling corporeal/bodily practices in the context of the formation of a national identity. In order to reach these aims, in addition to the actions put in practice at schools a number of civil society actions were added through a comprehensive scheme of activities in a non-educational environment but with identical strategies, that is the standardisation and unification (?) of behaviours.

Our aim is to investigate how the policies of the state and civil society influence the way in which bodily practices operate.

With this aim we have analysed books on the history of the main stream schools and official documents, including the memories of and conclusions drawn by members of the organizations Friends of the National Parks Association^{2[1]} and the Social Centre Ayekan-Ruca in San Carlos de Bariloche^{3[2]}.

Introducción

La Patagonia Norte fue durante cientos de años territorio libre indígena. Sin embargo, las necesidades

1 El presente trabajo es parte del proyecto de investigación denominado: Cuerpos, educación y tiempo libre en la construcción de los procesos identitarios territorianos. La región andina norpatagónica 1884-1945, llevado a cabo por un equipo interdisciplinario de la Universidad Nacional del Comahue y dirigido por la Dra. Laura M. Méndez.

económicas y el proyecto cultural del Estado Argentino hizo que entre que 1879 y 1885 se llevara una campaña militar contra los pueblos originarios que significó su desaparición como actores independientes, la dispersión de los núcleos familiares y la subordinación y exclusión de los sobrevivientes.

A partir de entonces, la región patagónica en general, y en particular la que rodea al gran lago Nahuel Huapi, comenzó a recibir contingentes migratorios tanto chilenos como alemanes, suizos, españoles, italianos y argentinos provenientes de la ciudad de Buenos Aires. Así, en la región se fue conformando una sociedad heterogénea y desigual, cuya economía se articulaba con las del sur de Chile, siendo Bariloche proveedora de cueros, madera y ganado en pie y receptora de manufacturas que desde Alemania, llegaban a los puertos chilenos.

Hacia 1920, la región vivió una situación de crisis debido a las medidas aduaneras tomadas por el gobierno nacional que rompían el tradicional circuito económico orientado hacia los puertos y ciudades del sur de Chile, crisis que se acentuó aún más hacia 1929. En este clima de crisis económica, por un lado, y de disputas políticas por el otro, se realizaron las primeras elecciones municipales de la ciudad, situación institucional que se interrumpió a partir del golpe de Estado de 1930, y que no se reiteraron hasta 1951.

El impacto de la crisis económica mundial en el país puso en cuestión el llamado “modelo agro-exportador” y fortaleció la idea de crear un mercado nacional integrado con la implantación de políticas proteccionistas y de desarrollo territorial de algunas regiones del interior del país a partir de la revisión de su sentido económico y cultural. La creación de la Dirección de Parques Nacionales, creada por Ley 12103 en 1934, significó una nueva actitud nacionalista y proteccionista: la promoción de una integración territorial que permitiera la conquista del mercado nacional y la exaltación de espacios naturales, de paisajes, que con sus bellezas fueran capaces de alimentar el amor a la patria. En el espacio regional, el Estado, a través de Parques Nacionales, realizó importantísimas inversiones para promover el desarrollo económico cuyo eje giraría en torno al turismo internacional y de elite: propaganda, inversión, infraestructura de servicios y una oferta hotelera de excelencia transformaron drásticamente el paisaje urbano.

Frente a esta sociedad cosmopolita el Estado Nacional apeló a la educación para construir una única identidad: la nacionalidad argentina. Fue en las escuelas de los Territorios donde estos discursos tuvieron mayor impacto, debido a que la población chilena e indígena era mayoritarias y porque toda la franja oriental era zona fronteriza, en momentos en los cuales se priorizaba la defensa de la soberanía territorial.

Dentro de la lógica estatal, los discursos sobre el cuerpo estuvieron orientados hacia un disciplinamiento y control de las prácticas corporales atendiendo a la formación de una nacionalidad. En la escuela fueron objeto de manifiestas formas de control, vigilancia y corrección, que generaron prohibiciones y exclusiones fundamentalmente morales. Los rituales en la escuela, entre ellos los actos, sirvieron para generar un sentimiento que, inscripto en los cuerpos infantiles, inducían a una idea de patria, de actitudes y valores hacia ella.

Las prácticas sobre y con el cuerpo en la escuela

“Lo que se aprende en el cuerpo no es algo que se posee como un saber que uno puede mantener delante de sí, si no algo que se es.”

(Bourdieu 1991, p. 124)

2 [1] Asociación Amigos de los Parques Nacionales.

3 [2] Centro Social Ayekan-Ruca de San Carlos de Bariloche.

La homogenización de ciertas prácticas, bajo la intención de integrar a los niños al aprendizaje, ha demostrado que la participación y adaptabilidad al sistema educativo nacional eran el objetivo fundamental de esa época. Pueden advertirse ciertos rasgos en común vinculados a la trasmisión de hábitos, costumbres y rutinas en la escuela, institución que operó como espacio privilegiado para organizar las prácticas sobre y con el cuerpo de los sujetos, imprimiéndole nuevos sentidos y significados a sus manifestaciones corporales. Dichas producciones se desplegaron mediante sensaciones, percepciones, emociones, generando actitudes, posturas, movimientos y gestos que provocaron una nueva corporeidad en los sujetos. La adquisición de esas prácticas se produjo en un proceso de interacción e intercambio con otros, es decir, de socialización simultánea a la constitución de la identidad corporal y ligada directamente a ella, en un escenario físico con determinadas características ambientales: la institución escolar.

De esta manera se fue imponiendo en las escuelas, a través de las actividades escolares, un arbitrario cultural⁴ el cual se manifestó en prácticas dirigidas especialmente a imponer significados en distintas áreas de la conducta y los espacios personales, referidos al cuerpo, siguiendo ciertas pautas de orden, reglas, principios de estética escolar, rituales, conmemoraciones y actos en un espacio-tiempo determinado.

El cuerpo y la escuela: el orden escolar, el espacio y el tiempo

El trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo, ese trabajo es base y la condición para los demás aprendizajes.⁵

(Milstein 1999, p. 17).

La corporización vuelve visible las convenciones culturales dominantes bajo la forma del “orden escolar”, que pasa a ser una categoría social. Estos cuerpos/sujetos sociales escolares son transformados y constituidos de acuerdo a formas concretas en cuanto a sus dimensiones, sus diferencias de género y edad, sus gestos, modales, comportamientos, momentos de descanso y actividad, etc.

Las prácticas homogeneizadoras a las que pueden ser sometidos los niños en la escuela según Jackson (1990) comprenden tres hechos vitales que hasta el más pequeño tiene que aprender a abordar⁶, ellos son: vivir en una masa, depender del elogio externo y someterse al poder. Las condiciones de uniformidad y de convivencia codo a codo durante largos períodos de tiempo y en quietud, que son hoy naturales como ambiente de trabajo escolar, no eran así para los niños de los Territorios que pasaban largas horas al aire libre y ocasionalmente en contacto con otros niños de su edad. Se impuso con fuerza este disciplinamiento de vivir en una masa que describe Jackson ya que la adaptación a la vida escolar requirió de los alumnos que se encuentren constantemente sometidos a la evaluación de otros, ya sea maestros o los propios compañeros, de manera que la mirada vigilante que hasta ese momento era ejercida por los padres, encontró un lugar en la escuela, así se constituyó la alianza de la escuela con la familia que reforzó el poder disciplinador y hegemónico de la institución escolar.

En los libros históricos escolares de la época pueden apreciarse variadas descripciones de situaciones en las cuales los niños se movían en forma grupal y organizada atendiendo a ciertos requerimientos “sociales” impuestos desde la escuela. El libro histórico de la escuela N° 71 da cuenta de que las prácticas más comunes fueron los desfiles cívicos-militares en los que participaban docentes y alumnos; puede leerse al pie de una fotografía:

4 Según Pierre Bourdieu en Prácticas en el plano social que vienen a imponer cierta hegemonía y dominación imponiendo significados que de esta manera legitiman la estructura social.

5 Cita en Diana Milstein y Héctor Mendes (1999). Acordamos con estos autores plenamente en su trabajo El cuerpo en la escuelaE y sus concepciones. Utilizamos en nuestro análisis algunas de las categorías por ellos empleadas en su investigación sobre el cuerpo y el orden escolar.

6 Jackson, P. (1990), La vida en las Aulas, Madrid, Ed. Morata.

Alumnos desfilando el 24 de Septiembre de 1944.

En una brillante y emotiva ceremonia que se realizó en el Centro Cívico el 24 de Septiembre de 1944 fue entregada la enseña patria al Batallón N.º 21 quien después de recibirla prestó el juramento de fidelidad. El acto que contó con la presencia de altas autoridades civiles y militares fue realizado por una elocuente e inspirada alocución pronunciada por el mayor J. Salvatti y el desfile de escolares que con todo entusiasmo se hicieron presentes a pesar de la inclemencia del tiempo.

Los sujetos/cuerpos se comportan, actúan, en tiempos y espacios constituidos. En tanto los sujetos tengan incorporados (corporizados significados) en relación a moverse de cierta manera en determinados contextos espacio-temporales de la vida social, tenderán a reproducir las relaciones sociales de poder que son resultado de esas prácticas; de esta manera los cuerpos ni se entrenan, ni se capacitan: se constituyen como cuerpos disciplinados (Milstein, D. 1999). La incorporación de los niños a la escuela significó, entre otras cosas, el aprendizaje de la escuela como espacio tiempo simbólico, el tiempo cronológico escolar (salidas, entradas, recreos, duración de clases) y el espacio físico escolar (adentro, afuera, mobiliario, desplazamientos) como dimensiones regladas que constituyeron el control burocrático-administrativo con que el Estado unificó el funcionamiento de las instituciones escolares.

De esta manera el tiempo y el espacio funcionaron como construcciones sociales que materializaron prácticas y relaciones interpersonales como parte de la reproducción del arbitrario cultural dominante.

El cuerpo y la salud

La cuestión de la salud física fue ampliamente tratada en las fuentes, en relación al cuerpo de los alumnos, siendo la higiene una de sus principales preocupaciones. El cuerpo era tenido en cuenta como el lugar de la posible enfermedad, sobre el que había que trabajar en la prevención, corrección o en la asistencia. En el libro histórico de la escuela 71, en el año 1932, se leen las siguientes indicaciones puntuales del visitador González en referencia a lo administrativo: Art. 18: En caso de enfermedad infecto contagiosa deberán acompañar a la comunicación y copia del decreto municipal que pide la clausura, como también el certificado médico para sus efectos.

Los niños de la Esc. N.º 16 en su revista de difusión Ayekan,⁷ expresan En esta localidad es de mucha importancia un hospital grande, no como el que existe actualmente, si bien ya posee algunos instrumentos que hacen posible algunas operaciones, en cambio hace dos o tres años (...) la gente debía trasladarse a Buenos Aires o Bahía Blanca. El Hospital es dependencia del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto (...) se construye con el dinero de Parques Nacionales (N.º I: 12). Vemos así cómo la escuela formaba parte importante en la red sanitaria local y colaboraba con las otras entidades en relación a la salud del pueblo, enriqueciendo el tratamiento eugenésico que del cuerpo se daba en esta época.

Otro aspecto destacable es la función que desempeñaron las escuelas en materia de nutrición y asistencia a sectores denominados como menos favorecidos. Desde el Consejo Nacional de Educación se estimuló la instrumentación de medidas sociales dentro de las escuelas para paliar las carencias de los alumnos, hecho considerado como un acontecimiento importante para la niñez de Bariloche (...) se salvarán así, muchos de los obstáculos que parecían invencibles para el progreso escolar. Niños bien nutridos significan: salud, alegría de vivir, fortaleza física y espiritual, regeneración de la especie, normalidad y equilibrio, campo biológico propicio para la formación de las nobles virtudes espirituales. (Libro Histórico Esc. N.º 16)

El tratamiento que se da a la salud en materia nutricional no difería en la escuela N.º 71, el visitador Emilio Haas escribe en el libro histórico: El alumnado que concurre a esta escuela es argentino en su casi totalidad, hijos de argentinos y chilenos en proporción de 40 y 60 respectivamente; provienen de hogares pobres el 80%; desnutridos y de salud precaria; de tal suerte, es una bendición del cielo el servicio diario de comida que suministra el ejército y la cooperadora escolar. Como puede apreciarse la relación de la escuela con el resto de la comunidad es estrecha en materia de salud e higiene, de manera de poder llevarlas a cabo, ya que el propio Estado no cumplía con la demanda. Se continúa describiendo en el libro: Se reparte una taza de leche a cada alumno con una fracción de galleta. Colaboran en este reparto, pecu-

7 Revista Ayekan, publicación realizada por los alumnos de 6.º grado de la Esc. N.º 16.

niaria y personalmente la Sta. Carmen San Román y los Sres. Agustín López y Dionisio (...) La escuela se rodea de simpatías que saben apreciarse respondiendo siempre con la mejor voluntad a los anhelos del vecindario culto y generoso.

Las ideas eugenésicas otorgaron sentidos a estas prácticas, las mismas se referían a la aplicación de leyes biológicas al perfeccionamiento de la especie. Su objetivo era, como sostiene Sandra Carli, la gravitación negativa de los niños débiles en el campo económico y planteado desde Dewey, “propender a que nuestros escolares constituyan un valor social positivo”. (Carli, S. 1992, p. 119). La asistencia alimentaria fue concebida como el paliativo a un déficit y como forma de prevenir el abandono escolar y retener a los niños en la escuela.

Las conmemoraciones y actos escolares

La participación en actos escolares y desfiles fueron imprimiendo ciertas reglas y significados implícitos en los modos de acción requeridos, en los tipos de práctica correctos o incorrectos, de manera que incorporaron en forma paulatina cierta forma de ser a los niños en una institución del Estado como era la escuela, entrando así en una nueva categoría social: la de ser alumnos, es decir, niños que han internalizado los modos apropiados de actuar en la escuela. Según Philippe Perrenoud⁸ en la escuela se aprende el oficio de alumno, el mismo que le permitió a los poderes centrales contribuir a la formación de trabajadores. Es decir que aprendiendo el oficio de alumno se aprendía de alguna manera también el de ciudadano, profesional y asalariado; se lograba así homogeneizar bajo una misma institución a pobladores de distintos orígenes sociales.

Los festejos y conmemoraciones en el ámbito escolar entre los años 1930-1945 ayudaron a construir cierta corporeidad a los alumnos a través de un conjunto de representaciones, valores, actitudes y sentimientos particulares, enlazados con un ideal de Nación. Estas ceremonias no sólo se desarrollaban en el ámbito de las escuelas sino también en los espacios públicos. Congregaron no sólo a la comunidad educativa sino además a personalidades e instituciones políticas, religiosas y militares. Incorporaron valores cada vez más decididamente nacionalistas y católicos con la intención de reforzar el patriotismo a la vez que construir un sentido de pertenencia local. Por otro lado, estos rituales tuvieron también el sentido de transmitir significados e ideologías, al recordar el pasado y actualizarlo desde el discurso y las prácticas de los sectores hegemónicos y, a su vez, la incorporación de lo militar y los militares en las escuelas adquirió una importancia significativa. Actos de Homenaje: con profunda emoción patriótica he presenciado los actos de homenaje a nuestra efemérides patria, congregándose alrededor de los niños autoridades civiles y militares y numeroso vecindario. Esto habla bien del sentimiento y clima forjado por la escuela, labor en la que debe persistir en todo momento, sin desmayo. (Libro Histórico Esc. N.º 71).

A su vez, las celebraciones del día del Árbol comienzan a ser eventos que congregan a todos los escolares en el ámbito público. El 21 de septiembre de 1941 se celebró esa jornada con un acto público en la avenida costanera. En el acto, las instituciones convocadas por la escuela plantaron sus árboles. Ellas fueron: la Escuela N.º 16, el Regimiento 21, la Intendencia del Parque Nacional, la Subprefectura local, la oficina de Correos y telecomunicaciones y el Rotary Club de San Carlos de Bariloche. Entran en juego, de esta manera, las operaciones discursivas mediante las cuales el poder se relaciona con el saber a través de un proceso positivo que combina al unísono conocimiento y represión, novedad y disciplinamiento, modernización y exclusión social. Prácticas que se corporizan alcanzando niveles de eficiencia y durabilidad, en una sociedad desigual con niños provenientes de hogares pobres en amplia mayoría, desnutridos y de salud precaria pero marchando al unísono y vistiendo en forma homogénea el guardapolvo blanco.

A través de estas prácticas las escuelas cumplieron una función primordial. Como sostenía el visitador del Consejo Nacional de Educación Sr. González en el año 1935 El estado exige la instrucción obligatoria de su niñez que dará proyección a la felicidad y prosperidad de la Nación y para satisfacer ese noble anhelo surge: del instruido el deber patriótico de divulgar su saber con vistas a perfeccionar y mejorar el medio social en que convive. (Libro de actas Esc. N.º 71, p. 54). Brindar prosperidad a la Nación y mejorar el medio social en que conviven parecen ser las funciones patrióticas que tenían docentes y niños que concurrían a los establecimientos educativos públicos, sin embargo, esa función primordial no siempre fue suficiente, de manera que el accionar de la sociedad civil por fuera de la escuela profundizó

8 Perrenoud P. (1990), La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid, Ed. Morata.

los objetivos que ella perseguía.

Sociedad civil y prácticas corporales no escolares

Durante la década del treinta, el acelerado y desigual crecimiento económico acentuó la fragmentación social en el espacio regional. Las diferencias no fueron sólo de capital económico sino también cultural. Grupos cerrados con poca interacción fueron consolidándose: nacidos en Bariloche versus recién llegados; europeos y argentinos de clases altas y medias altas, enfrentados a chilenos, indígenas y argentinos pobres. Si la escuela no alcanzaba como antídoto a la fragmentación, era necesario apelar a otros dispositivos de disciplinamiento social. En ese sentido, a principio de la década del cuarenta, la “Asociación de Amigos de Parques Nacionales” comenzó a gestar un proyecto educativo denominado “Centro Social de San Carlos de Bariloche” públicamente conocido con el nombre de “Ayekan Ruca”, con el propósito de dar al nuevo espacio regional que se estaba gestando una sociedad que le correspondiera.

El Ayekan Ruca

Partiendo del diagnóstico de una sociedad desigual, la necesidad de acciones concretas, la confianza puesta en la posibilidad redentora de las actividades físicas y el deporte -en la que coincidían las teorías pedagógicas de la época, el scoutismo y los Exploradores de Don Bosco que se arraigaron en la región entre la década del treinta y del cuarenta respectivamente- y los propósitos de la Dirección de Parques Nacionales en el espacio regional, posibilitaron la concreción del Centro Social de Bariloche conocido como Ayekan Ruca, que en voz mapuche significa “casa de la alegría”, cuyo principal objetivo era educar como forma de combatir la ignorancia y la miseria de aquellos grupos de singular contraste. Es decir, Atraer, a niños, jóvenes y adultos de ambos sexos a un plan integral de actividades en el ámbito no formal, con el fin de educar recreando.⁹

Si bien el sistema educativo escolar de aquella época mantenía los ideales sarmientinos, generando determinado modelo de sociedad, en San Carlos de Bariloche, la realidad educativa no alcanzaba para lograr la ansiada cohesión social. Era necesario realizar una nueva operación de control creando un ámbito educativo por fuera del sistema escolar pero con idénticas estrategias normalizadoras y uniformadoras de conductas. Bajo estas premisas, en el mes de julio de 1943, los miembros de la “Asociación de Amigos de los Parques Nacionales” dieron a conocer el plan de creación del Centro Social de Bariloche. Se tomaba como punto de partida la belleza natural de la región, en disonancia con las diferencias raciales, culturales y de clases sociales de la zona en aquellos tiempos. Planteaban que la creación del Centro tenía como objetivo prioritario intervenir en la cuestión social con la intención de acabar con: tugurios miserables en los suburbios de San Carlos de Bariloche: moradas todas excesivamente difundidas en todo el país: expresiones objetivas de holgazanería, de incuria inveterada -a menudo más que de pobreza- en una proporción grande de nuestra población. (...) En la población estable de Bariloche hay un sector culto y progresista, pero contrastando con él, buena parte del vecindario restante se caracteriza por la forma miserable en que viven, así como su ignorancia y atraso.¹⁰

En un entorno natural, con un futuro prometedor, resultaba inviable sostener poblaciones que habitaban al margen de la vida civilizada. Ignorancia, malos hábitos, holgazanería, analfabetismo, desnutrición, tuberculosis, eran motivo de descrédito para la sociedad y atentaban contra el prestigio de la Nación. La tarea patriótica de consolidar la identidad nacional sólo sería posible -según las ideas dominantes de la época- en un cuerpo fuerte y sano, apto tanto para el ejercicio de la ciudadanía como para el trabajo.

Con clara influencia del discurso médico de la época -que extendió su penetración en la trama pedagógica con selección de contenidos de enseñanza en variadas actividades educativas- se naturalizó la relación acontecimientos sanitarios, prácticas corporales y comportamientos éticos y morales. En este sentido, el Proyecto Ayekan Ruca dio continuidad al discurso higiénico-moralista definiendo un plan de actividades signado por la transmisión de valores como orden, disciplina y jerarquía. Este proyecto

9 Memoria y Balance, del año 1943 del Centro Social de San Carlos de Bariloche (Río Negro). Asociación Amigos de los Parques Nacionales.

fue ambicioso en términos de diseño de infraestructura como de actividades a realizar. Se planeaba construir un gimnasio cubierto, pista de atletismo, salón de lectura, biblioteca, sala de revisión médica, peluquería, vestuarios con duchas, cocina, etc. Los principales ejes que surgen de la currícula propuesta para el Ayekan Ruca dan cuenta del binomio discursos-prácticas de la época plasmados en su programa de actividades:

- *Actividades de Educación Física e Higiene:* deportes, gimnasia, juegos al aire libre organizados en la siguiente secuencia: examen médico y ficha médica individual, eliminación y corrección de defectos físicos, enseñanza de higiene y educación sexual, clases de gimnasia, juegos y deportes, natación, inculcación del concepto “juego limpio”, duchas calientes, toallas y jabón.
- *Sociabilidad y actividades culturales:* enseñanza y práctica de juegos de mesa, construcción de juegos, picnics, campings, bailes, biblioteca infantil, práctica de lectura, actividades expresivas, manuales y productivas.
- *Actividades patrióticas y asistenciales:* organización de actos públicos para las fechas patrias, actividades para los obreros sin trabajo en invierno, clases de gimnasia, visitas a hogares con fines de consejo y orientación.

Dichos contenidos tenían directa relación con los textos oficiales de enseñanza de la época dando cuenta de una complementariedad existente, no ingenua, entre espacios educativos formales y no formales. Las actividades propuestas en el centro Social de San Carlos de Bariloche contaron con amplia difusión en la prensa local y en un boletín informativo. Entre cuarenta y sesenta niños asistieron diariamente entre 1944 y 1946 a hacer gimnasia, escuchar adecuados consejos y cobrar fuerzas saboreando una buena copa de leche caliente y de pan.¹¹

El Ayekan Ruca no fue la única institución de educación no formal que promovió modelar a través de sus prácticas a la sociedad barilocheña. Con distintas propuestas, el movimiento Scout, los exploradores del Don Bosco, el Tiro Federal, la Acción Católica, entre otros, se constituyeron como centros estratégicos con el objetivo de robustecer el sentimiento de nacionalidad y argentinidad.

En las décadas siguientes, a partir de cambios políticos y educativos, este proyecto fue modificando objetivos y contenidos, transformándose en los años 60 en el Centro Nacional de Educación Física N.º 8.

Consideraciones Finales

Los discursos y prácticas que sobre el cuerpo se construyeron en instituciones educativas formales y no formales instalaron hábitos, costumbres, rutinas y rituales que provocaron una nueva corporeidad en los sujetos/alumnos. A través de estos mecanismos internalizadores, se pretendió construir una sociedad homogénea, obediente y disciplinada que respondiera a las demandas del mercado y el Estado nacional. La idea de “construir la argentinidad” a través de la educación formal y el disciplinamiento de los cuerpos fue una invariante a lo largo de las cuatro primeras décadas del siglo XX, aunque sin duda, fue a partir de los años 30 cuando la vara se tensó en función de la militarización de la sociedad y el afianzamiento de políticas nacionalistas monolíticas que tenían su epicentro en la capital del país.

Prácticas desplegadas en el interior de escuelas y aulas, como también en el espacio público de la ciudad, confirmaron que la escuela cumplía la función de “pedagogización social”, al moralizar a los niños, a sus familias y a la población en su conjunto. Dichas prácticas se desplegaron a partir de la construcción de un orden escolar y en la delimitación de espacios y tiempos; a través de dispositivos que relacionaron el cuerpo y la salud en la escuela, desde el discurso médico, destinatarios de la “palabra autorizada”. La participación de las escuelas en conmemoraciones y ceremonias patrióticas construidas como rituales asignaron valores cada vez más decididamente nacionalistas y católicos con la intención de reforzar el patriotismo y de construir un sentido de pertenencia local. Se instituyó una historia escolar local que imprimió un profundo sentido ideológico a esas prácticas.

10 Memoria y Balance del año 1943 del Centro Social de San Carlos de Bariloche (Río Negro). Asociación Amigos de los Parques Nacionales.

11 Asociación de Amigos de Parques Nacionales, Buenos Aires, julio de 1943.

Por su parte el proyecto educativo de Parques Nacionales, plasmado en su centro recreativo y social, puso en evidencia cómo las actividades físicas y el uso del tiempo libre fueron concebidas por una elite como instancias válidas de homogenización cultural con el propósito de moldear conductas a partir del disciplinamiento de los cuerpos en espacios de educación no escolar, en el cual representantes de un determinado grupo social impusieron sobre la población local su sistema de valores.

Autoras

Lic. Adriana Podlubne y Lic. Cristina Sacarelo. Profesorado en Educación Física. Universidad Nacional del Comahue. Centro Regional Universitario Bariloche. Miembros del CEHIR-ISHIR-CONICET. Nodo Comahue. Quintral 1250, Bariloche, Río Negro.

E-mail: orionpatagonia@infovia.com.ar; cristinasacarelo@speedy.com.ar

Fuentes consultadas

- Libros Históricos de la Escuelas N.º 16 “Francisco P. Moreno”, Escuela N.º 71 y Escuela N.º 149, de San Carlos de Bariloche
- Periódico La Nueva Era. “Desde Patagones hacia la Cordillera”, Viedma, 18 enero de 1920.
- Periódico La voz Andina, “La Instrucción Primaria de la Localidad”, San Carlos de Bariloche, sábado 11 de enero de 1941.
- Rev. Ayekan, Año I, N.º 1, Esc. N.º 16, San Carlos de Bariloche.
- Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1938), Manual de Normas y clases infantiles de Gimnasia Metodizada y Juegos, Bs. As.
- Ministerio de Educación y Justicia (1962), Boletín Informativo. Dirección General de Educación Física, 1.º de junio.
- Administración General de Parques Nacionales y Turismo (1948-1949-1950), Memoria General correspondiente al año 1947-1948-1949, Buenos Aires.
- Periódico Nahuel Huapi. Con las pupilas puestas en un porvenir venturoso cooperemos a la mejora del presente, miércoles 20 de febrero de 1946, Año 2, N.º 77.
- Memoria y Balance, años 1943, 1944, 1946 del Centro Social de San Carlos de Bariloche (Río Negro),

Bibliografía

- Arlt, R. (1997), En el país del viento. Viaje a la Patagonia (1934), Bs. As, Simurg.
- Le Breton, D. (1995), Antropología del Cuerpo y Modernidad, Bs. As, Ed. Nueva Visión.
- Mendez, L.M. (2007), “Bariloche 1880-1935: Procesos migratorios, prácticas políticas y organización social”, en Ruffini, M y F. Masera, Horizontes en Perspectiva. Contribuciones para la Historia de Río Negro. 1884-1955, Fundación Ameghino, Legislatura de Río Negro, Vol. I, Río Negro.
- Milstein D. y H. Mendes (1999), La escuela en el cuerpo, Madrid, Ed. Miñon y Dávila.
Pich, S. (2002), “La cultura y la educación física, apuntando a un diálogo posible”, En Revista Digital EF Deportes, Año 8, N.º 57, Bs. As.
- Puiggrós, A. (1996), Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1996), Bs. As, Ed. Galena 3.º Edición.
Scarzanella, E. (2002), “Las bellezas naturales y la Nación: Los parques nacionales en Argentina en la primera mitad del siglo XX”, en Revista Europea de estudios Latinoamericanos y del Caribe, N.º 73.
- Teobaldo, M. y M. A. L. Nicoletti (2007), “La educación en el Territorio de Río Negro”, en Ruffini, M. y F. Masera, Horizontes en Perspectiva. Contribuciones para la Historia de Río Negro. 1884-1955, Fundación Ameghino, Legislatura de Río Negro. Vol. I, Río Negro.
- Vallmitjana, R. (S/D) Apuntes de Escuelas. Series Historias de mi pueblo, Bariloche.

ESTAMOS JUGANDO. Una mixtura de cuerpo y lenguaje

Ivana V. Rivero

Docente UNRC / Becaria CONICET

Resumen

Cuando un profesor de educación física durante su clase invita a sus alumnos a jugar con la sola finalidad de divertirse, los alumnos encuentran, al menos, dos desafíos que deben resolver en pocos segundos: identificar la sinceridad del docente en la invitación y decidir con sus compañeros subirse o no a la propuesta. La dificultad parece ser el docente, puesto que los alumnos, en situaciones de juego voluntariamente iniciadas por ellos, concuerdan rápida y casi imperceptiblemente en tomar un gesto, una palabra, como una invitación a jugar. Para simplemente poder jugar con nuestros alumnos, los docentes tendremos que comenzar comprendiéndolos jugando.

El entendimiento entre los jugadores es el tema a tratar en este artículo, y tiene directa relación con la tarea de articular el trabajo empírico (la comprensión de cómo interpretan los jugadores lo que hacen y dicen mientras se dicen jugando) de la investigación cualitativa que está siendo elaborada para ser presentada como tesis doctoral, con la necesidad de construir un nido teórico referencial que sostenga las reflexiones (en este caso ponemos en tensión las ideas de Le Breton y de Wittgenstein respecto del lugar que ocupan los gestos y las palabras en el entendimiento).

Palabras Clave

Jugar – Entendimiento – Jugadores – Cuerpo – Lenguaje

Abstract

When a teacher of physical education during his class invites his pupils to play with the alone purpose of amusing itself, the pupils find, at least, two challenges that must resolve in a few seconds: to identify the sincerity of the teacher in the invitation and to decide with his companions to be raised or not to the offer. The difficulty he seems to be the teacher, since the pupils, in situations of game voluntarily initiated by them, agree rapidly and almost imperceptibly in taking a gesture, a word as an invitation to play. Simply to be able to play with our pupils, the teachers we will have to begin understanding them playing.

The understanding between the players is the topic to treating in this article, and has direct relation with the task of articulating the empirical work (the comprehension of how the players interpret what they do and say while they are said playing) of the investigation qualitative that this being elaborated to be presented as doctoral thesis, with the need to construct a theoretical referential nest that supports the reflections (in this case we put in tension the ideas of Breton Him and of Wittgenstein local respect that the gestures and the words occupy in the understanding).

Key Words

Play – Understand – Players – Body – Language

Resumo

Quando um professor de educação física durante sua classe convida a seus alunos a jogar com a sozinha finalidade de se divertir, os alunos encontram, ao menos, dois desafios que devem resolver em poucos segundos: identificar a sinceridade do docente no convite e decidir com seus colegas subir-se ou não à proposta. A dificuldade parece ser o docente, já que os alunos, em situações de jogo voluntariamente iniciadas por eles, concordam rápida e quase imperceptivelmente em tomar um gesto, uma palavra como um convite a jogar. Para simplesmente poder jogar com nossos alunos, os docentes teremos que começar os compreendendo jogando.

O entendimento entre os jogadores é o tema a tratar neste artigo, e tem directa relação com a tarefa de articular o trabalho empírico (o entendimento de como interpretam os jogadores o que fazem e dizem enquanto se dizem jogando) da investigação cualitativa que esta sendo elaborada para ser apresentada como tese doctoral, com a necessidade de construir um ninho teórico referencial que sustente as reflexões (neste caso pomos em tensão as ideias de Lhe Breton e de Wittgenstein respecto do lugar que ocupam os gestos e as palavras no entendimento).

Palabras Finque

Jogar – Entendimento – Jogadores – Corpo – Linguagem

Introducción

Frecuentemente utilizado por unos, gustosamente experimentado por la mayoría, ampliamente manipulado por otros, el juego se hace presente en los más variados ámbitos de la vida del hombre. Tal es así que ha ganado popularidad la tesis que reza que la cultura brota del juego (Huizinga 2000), asignándole un movedizo lugar entre lo heredado y lo aprendido, que lo aproxima a la discusión entre la afectividad colectiva y la racionalidad individual.

Para acordar en que lo que están haciendo tiene como única finalidad divertirse, para colaborar con el sentido paralelo a la realidad que viene construyéndose en el decirse jugando, los jugadores se valen de los más variados recursos expresivos. En la comunicación entre jugadores se acompañan palabras, gestos y movimientos, para crear y sostener una situación particular que la comunidad en que están insertos les va enseñando a reconocer (nominal y afectivamente) como estar jugando y que les permite entenderse en que lo que están haciendo es tomado por ellos como un juego.

Un niño se acerca al otro, lo mira, amaga salir corriendo, cruza el brazo delante del otro niño. Se miran y corren a toda velocidad. Uno va sonriendo, el otro no. Aunque la descripción de esta situación de comunicación corporal entre dos niños podría ser interpretada en el marco de nuestra cultura como un juego infantil, surgen necesariamente algunas preguntas, ¿qué hacían los niños?, ¿qué quisieron hacer con lo que hicieron?, ¿estaban jugando?, ¿estaban compitiendo?, ¿qué hizo que el niño que iba caminando percibiera la invitación a jugar?, aún más, ¿qué hizo que se decidiera a aceptar la invitación?, ¿habrá sido una invitación sincera a jugar?, ¿cómo se comprende el sentido de lo que hace el otro involucrándome en esa situación?, ¿cómo acuerdan los jugadores en estar tomándose lo que hacen como un juego (y no como una oportunidad para humillar al otro)?, ¿cómo hacen para comprender la intención del otro tan rápidamente?

Esta seguidilla de interrogantes remite a la histórica preocupación de la filosofía por la comprensión. Lejos de pretender abordar tamaño tema que rebasa en sobra toda reflexión sobre el juego que aquí se pueda hacer, se intentará una modesta aproximación al proceso por el cual los jugadores entienden que lo que hacen o dicen mientras se reconocen jugando es “de mentiritas”, no tiene repercusión en la vida real, y es distinto a lo que hacen y dicen mientras trabajan. En otras palabras, se ensayarán respuestas a la pregunta: ¿cómo identifican los jugadores que empiezan a tomar sus acciones como un juego?, ¿qué lugar ocupan los gestos y movimientos?, ¿qué lugar ocupan las palabras?

Sosteniendo que la naturaleza del hombre, su condición humana, solo se realiza en la cultura que lo recibe, es posible vislumbrar diferentes posturas respecto del lugar que ocupan el cuerpo y el lenguaje en el entendimiento con los otros.

Desde el interaccionismo simbólico, Le Breton (1992) expresa que el sujeto construye sentido en tanto se apropia de una simbólica corporal producida y sostenida por la comunidad de la cual forma parte. Reconoce en la conciencia humana un arraigo corporal, puesto que las acciones diarias del sujeto habi-

litan la recurrencia de percepciones sensoriales que les permite acceder al plano simbólico del lenguaje. Desde esta postura, el lenguaje funda orden en el desorden de la existencia corporal.

En el marco de la filosofía del lenguaje, Wittgenstein (2004) reconoce que el modo de actuar humano es el sistema de referencia por medio del cual se interpreta un lenguaje, pero el comportamiento sin lenguaje carece de regularidad, de modo que se puede percibir qué hace el jugador, pero no lo que quiere hacer (en el caso del ejemplo anterior, se puede percibir la mirada, el amague a salir corriendo, el cruce del brazo, pero no si esto se trata de una invitación a jugar). Justamente el lenguaje permite acceder a la intencionalidad. Así las cosas, el significado está dado por la situación en que convergen el lenguaje y las acciones contenidas en él que suelen estar enlazadas a comportamientos. Aún más, en la mixtura entre cuerpo y lenguaje que acontece en la situación se manifiesta una dimensión humana que escapa por igual al lenguaje y al comportamiento. Desde esta postura, el lenguaje funda un orden dinámico, inquieto, movedizo, desordenado, en el desorden (o mejor en la turbulencia) de la existencia corporal.

El entendimiento entre los jugadores es el tema a tratar en este artículo. A pesar de la diferencia entre las perspectivas de Wittgenstein y Le Breton respecto a la consideración del lenguaje, pareciera coinciden en asignar importancia a la implicancia del cuerpo en la construcción de sentido que necesariamente debe acontecer para que los participantes de un juego puedan decirse estar jugando juntos.

Es conveniente aclarar dos decisiones tomadas intencionalmente para la construcción del artículo. La primera de ellas refiere a que se reflexiona a partir de situaciones lúdicas que Pavía reconoce como “transparentes”, es decir, “...se participa de una actividad socio culturalmente identificada como juego y que se la ha tomado como tal; en este caso ‘forma’ (de la actividad) y ‘modo’ (de acción) coinciden” (Pavía 2008, p. 4). La segunda decisión es que pensar en el entendimiento entre los jugadores implica centrar la atención en una de las variables del modo lúdico de jugar: en el “permiso” (Pavía 2009), más precisamente en el momento en que se expresa la “luz verde del modo” (Díaz en Pavía 2006), momento en que el niño actúa aceptando lo que entiende como la invitación a jugar de su compañero de juego.

El tema sobre el que versa este artículo tiene directa relación con la primera parte de una investigación cualitativa que será presentada como tesis doctoral, que tiene como objetivo conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando juegos motores con otros (intenciones, emociones y creencias compartidas) desde la perspectiva de los jugadores, para abrir la discusión sobre un ordenamiento profesional para la educación física. A lo largo del artículo se irá materializando la tarea de articular el esfuerzo por comprender cómo interpretan los jugadores lo que hacen y dicen mientras se dicen jugando (trabajo empírico), con la necesidad de construir un nido teórico referencial que habilite las reflexiones (trabajo teórico).

Entender que se está jugando

Contrariamente a lo que la filosofía tradicional deja entrever, Wittgenstein (2004, 2007) propone que alguien comprende algo, no porque un proceso especial suceda en su interior (una especie de paso intermedio entre percibir y hacer o decir), sino porque hizo algo en concordancia con aquello que los demás, los otros, su comunidad, consideran apropiado. Quizás el niño del ejemplo presentado al comienzo del texto reconozca la mirada, el amague y el cruce del brazo del compañero delante de su cuerpo como una invitación a jugar una carrerita. Siguiendo el razonamiento del autor, se podría decir que el niño comienza a reconocer que lo están invitando a jugar cuando percibe gestos, movimientos, palabras que concuerdan con lo que su entorno social le ha enseñado a reconocer como una invitación a jugar. De modo que, para que un niño comprenda el sentido que gana su acción tiene que haber tenido, parafraseando al autor, un entrenamiento en el uso de un sistema simbólico.

Cuando los participantes deciden empezar a jugar, no se avisan, ni reflexionan la decisión tomada, ni evalúan si está bien o no, sino que simplemente actúan, interactúan; inician una situación comunicativa (gestual y verbal) que les permite montar una situación fluctuante en que nada es lo que parece ser, sea gesto, palabra, u objeto, y mucho es lo que nunca fue. Entre las palabras y los movimientos corporales pareciera flotar una comunicación profunda que supera la racionalidad.

Dos cuestiones serán centrales para abordar el entendimiento entre los jugadores cuando se dicen estar jugando (es decir, cuando ellos mismos reconocen estar tomándose lo que hacen como un juego, “verdad” a la que accedemos por medio del lenguaje): el “guión” del juego, es decir, “aquella precaria hendidura que se abre cada vez que decimos: ‘estamos en una panadería’ o ‘estamos en un bosque’, aunque

sea el mismo patio de todos los días” (Pavía 2009, p. 7) y una regularidad en las intenciones, emociones y creencias entre los jugadores (que aquí entendemos comparable al “permiso”, es decir, a la “autorización para zambullirse en una ‘irrealidad real’, disfrutando de la legalidad singularísima del juego” (Pavía 2009, p. 9)) que les permite tomarse lo que están haciendo y diciendo de un modo lúdico, lo que equivale a decir, como un juego.

Para tratar estas cuestiones (guión del juego y permiso a la conciencia) se recuperan los usos que Wittgenstein identifica al entendimiento (2004).

El primero de ellos es aquel que implica que alguien entiende lo que otro dijo si puede decir lo mismo con otras palabras. En el caso del estar jugando, este uso del entendimiento estaría dado en el “guión del juego” en directa relación con lo que históricamente (puesto que el punto de vista predominante en los estudios sobre el juego ha sido el del observador) se identifica como las reglas del juego, que se materializan en la dinámica de los movimientos corporales de los jugadores, no solo porque los jugadores pueden expresar lo permitido y lo prohibido mientras se juega (lo cuál estaría ligado a la razón y al uso del lenguaje)¹, sino que los jugadores pueden trazar con sus movimientos corporales cierta armonía, cierta estética que caracteriza un juego en particular. Este uso del entendimiento remite a la discusión sobre los sistemas simbólicos que permiten la comunicación. ¿Es la mención verbal del guión la que permite a los jugadores acordar en estar jugando, o también interviene el cuerpo?, ¿cómo reconocen los niños que aún no hablan cuando los adultos los invitan a jugar?, ¿qué resulta más importante para jugar: el cuerpo o el lenguaje? Este es el punto en discusión entre las posturas de Le Breton y Wittgenstein que se aborda en el próximo apartado.

Bajo el formato de proposición básica, el guión del juego permite identificar explícitamente los movimientos corporales, gestos, cantos y expresiones permitidas en esa situación. El guión del juego es una construcción que, al mismo tiempo que dispara la imaginación, limita el universo de las posibilidades en el ejercicio de la libertad de los jugadores. Si bien, al igual que las reglas del juego, el guión restringe el comportamiento de los jugadores a un universo asociado al escenario que monta, al regular las decisiones individuales a lo que el grupo permite, también favorece la instalación de un marco de seguridad para ellos. Este marco contenedor habilita la posibilidad de vivenciar la situación de juego, estimulando lo que Pavía llama “confianza”.

Sin embargo, por más que estén moviéndose corporalmente en concordancia a “lo medianamente lo esperado de acuerdo al guión”, los participantes deciden cuándo empezar a tomar sus acciones como un juego. Esta idea remite a la experiencia personal, a las sensaciones que la vivencia remueve en cada participante, sitúa la discusión en terreno de lo intransferible, que en el estar jugando podría solidificarse en lo que Huizinga presenta como “sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente” (2000, p. 46). La tensión, esa oscilación entre el éxtasis y el abandono, se presenta como la puerta de acceso de la subjetividad de los jugadores a la racionalidad del guión y de las reglas del juego (este sería el nivel de análisis más pequeño del sentido del juego, según Pavía).

El sentirse jugando es una experiencia intransferible que excede toda manifestación que pueda hacerse de ella. Sin embargo, y aún en la imposibilidad de tener la misma sensación que el otro, los jugadores parecieran entenderse en lo que sienten toda vez que se dicen jugando. He aquí lo que reconocemos como regularidad de emociones, intenciones y creencias entre los jugadores. Esta situación remite al segundo uso que Wittgenstein reconoce al entendimiento: alguien entiende lo que otro dijo si no puede sustituir lo que dijo por ninguna otra expresión (2004). En este dilema se reconoce una debilidad en la postura de Le Breton que queda saneada en la perspectiva de Wittgenstein.

El cuerpo y el lenguaje en el entendimiento para jugar

La palabra cuerpo remite a veintiún significados denotativos en el Diccionario de la Real Academia Española, plasmando los diversos usos que la comunidad de habla castellana ha hecho y hace del concepto. Esta situación se constituye en un dilema para el entendimiento entre hablantes de un mismo lenguaje, puesto que un concepto no remite a una única referencia, sino que para acceder al sentido de la expresión deberá reconstituirse la situación en que se emite. En esta dirección, Wittgenstein sugiere: “Deja que el uso te enseñe el significado” (2004, p. 487).

Esto obliga a decir lo siguiente: en este trabajo y a los fines de indagar sobre el entendimiento en-

1 Un ejemplo sería que no es esperable que un jugador haga la mímica de manejar un auto a toda velocidad si “están” dentro de una panadería

tre jugadores, al hablar de cuerpo se evoca aquella densidad perceptible que asigna a las personas una identidad individual y social que les permite relacionarse con el mundo y en esa relación construirlo y construirse. Según Le Breton, “La existencia es, en primer término, corporal” (1992, p. 7), el cuerpo no es una posesión (la persona no tiene un cuerpo sino que es cuerpo). La dimensión física, de origen natural, es modelada en las relaciones con otros. El cuerpo se construye simbólicamente² a partir de la incorporación de lo que llama “simbólica corporal” de su comunidad, es decir, el sentido que las experiencias corporales ganan en un contexto particular, factibles de ser expresadas en el lenguaje.

Para Le Breton, cada comunidad codifica la relación entre el habla y el gesto en un repertorio cultural diferenciado que facilita la interpretación y el entendimiento. Los movimientos del cuerpo devienen protagonistas en la asignación de un sentido que se cristaliza en la palabra. En sus palabras:

“Los elementos semánticos y fonéticos de distinción hacen del lenguaje un sistema de comunicación específico que, aún cuando a veces no logre expresar la complejidad o la ambivalencia de la relación del hombre con el mundo, no por ello testimonia menos una precisión, una transmisibilidad, una fidelidad al contenido que, en comparación, faltan en la simbólica corporal” (Le Breton 1998, p. 43).

Así, desde esta perspectiva, los movimientos del cuerpo marcan la entrada de la ambigüedad en el campo de la comunicación, mientras el lenguaje testimonia precisión y fidelidad.

Atento al estudio de una sociología del cuerpo, Le Breton percibe la fluidez del sentido que adquieren las sensaciones y emociones experimentadas corporalmente en contextos particulares. Si bien reconoce que las sensaciones y emociones son tales en tanto la comunidad les da existencia al nombrarlas, desconoce que al lenguaje le ocurre lo mismo que a la simbólica corporal, las reglas que habilitan su funcionamiento están en constante movimiento, fluctúan haciendo de cada situación un entorno particular para la creación de sentido, planteo central de la pragmática lingüística. El significado de las palabras proviene de su uso en situaciones corporalmente vividas. Esta es la postura que asume Wittgenstein.

Para Wittgenstein, el lenguaje mismo está en continua fluctuación; el objeto privado, la imagen que cada persona recupera al escuchar una palabra, cambia continuamente sin que ella misma lo note. Para entenderse con otros se vuelve necesario develar la relación entre lo dicho y los demás elementos que componen la situación de emisión. Los gestos, los movimientos, las palabras se amalgaman en una unidad de sentido única e irrepetible; generan una atmósfera de la palabra que transparenta un juego del lenguaje (Wittgenstein 2004). Aunque la relación que se da entre cuerpo y lenguaje no es simple, puesto que son dos sistemas referenciales complejos, al estar acompasados permiten dilucidar el sentido que las expresiones ganan en una situación particular. Cuerpo y lenguaje para Wittgenstein permiten identificar lo que llama “aspectos”, o su equivalente “ahora lo veo como” para lo cual se requiere capacidad imaginativa.

Es posible que una misma cosa sea muchas y muy diferentes de acuerdo a la situación comunicativa en que se encuentren los hablantes. La ambigüedad que encierra el uso del lenguaje parece diluirse en lo que Wittgenstein llama “forma de vida” (2004), es decir, en las costumbres del grupo, en el modo de relacionarse con los otros y con las cosas que cada interlocutor ha aprendido en su comunidad. La forma de vida se constituye en el horizonte de sentido que se aprehende en el hacer cotidiano, en el estar con otros, y que permite saltar del “ahora lo veo” al “ahora lo veo como”. De este modo, para poder entender algo como otra cosa (por ejemplo, para entender la afirmación “¡la lleva Juan!”, expresada por un niño que está jugando a la mancha y menciona a otro niño que está parado mirando cómo se persiguen, como una “invitación a jugar”) es necesario que la situación resulte familiar a los participantes.

La dimensión social en la constitución del universo simbólico es una idea presente tanto en la “forma de vida” de Wittgenstein como en la “simbólica corporal” de Le Breton. Sin embargo, habrá que distinguir que para el segundo, la relación entre lo que le ocurre individualmente a la persona y lo que siente (a lo que se podría agregar, lo que dice sentir) estaría determinada por normas implícitas aprendidas de su comunidad. Dice Le Breton: “Para que el actor tenga sentimientos y los exprese, éstos deben pertenecer de algún modo al repertorio cultural del grupo” (1992, p. 55). Aunque la dimensión social se hace presente en la reflexión de Le Breton, su presencia se percibe ajena a la persona. El universo de sentido del otro resulta inaccesible para los demás. Habría tantas expresiones relacionadas al estar jugando, como

2 En esta dirección, reconocidos sociólogos, como Marx, Foucault, Bourdieu, han estudiado la dimensión política de esa construcción, presentando interesantes explicaciones.

personas que vivan la experiencia.

En este punto Wittgenstein avanza entendiendo que aún cuando la sensación de estar jugando es personal, privada, y puede ser exteriorizada, ésta no es verdaderamente la sensación. Dirá que lo que la hace importante no es lo que se dice de la sensación o se hace a partir de ella (que en el juego puede percibirse representada por el grito, por la contención del aire en los pulmones, por la risa) sino aquello que la acompaña, aquello que es difícil de exteriorizar, para lo cual no alcanzan las palabras ni los gestos, pero que, sin embargo, se expresa en la situación y nos permite reconocer esa sensación.

No es posible imaginarme la sensación de estar jugando del otro (sensación que yo no siento) tomando como parámetro lo que yo siento cuando experimento esa sensación. Esta situación plantea un verdadero dilema que Le Breton resuelve con la idea de código, de repertorio cultural, de campo simbólico, que a modo de norma implícita sumerge al actor en lo adecuado y lo inadecuado según la simbólica de su comunidad. En cambio, para salir de esta paradoja, Wittgenstein propone cambiar el uso del lenguaje, no se puede afirmar que otro esté jugando, en todo caso, se puede afirmar que a partir de una serie de indicios se cree que el otro está jugando (2004).

Para entender que lo que están haciendo es jugar (y no simplemente participando de una actividad con reglas reconocidas por el grupo), la observación pasiva de una situación de juego deberá ser reemplazada por el estudio de la implicancia de los jugadores. Para acceder a la perspectiva del jugador (Pavía 2005, Mantilla 1991), no basta con observar el actuar, pues se puede identificar una acción pero no la intención del actor (Wittgenstein 2004, Habermas 1990, Searle 2007, Austin 1982).

A modo de cierre

Al jugar, lenguaje y movimiento corporal se acoplan con ductilidad para crear un nuevo sentido que se desprende del habitual. Se puede decir que una persona aprende a reconocer que lo que está haciendo es jugar por una sensación personal justificada en su propia experiencia sensible, aunque nombrada por los otros que comparten una convención, convención que fluctúa constantemente.

En la situación de juego, el uso del lenguaje se vuelve doblemente ambiguo. Por un lado, la ambigüedad latente del lenguaje en tanto sistema simbólico de origen social pero cuyo uso contiene elementos personales que lo orientan a elegir las palabras con las que se expresa y el modo de relacionarlas entre sí y con los movimientos en esa situación particular. Se percibe esta ambigüedad en la dificultad para descubrir lo que el otro me quiso decir cuando me dijo lo que me dijo, y con lo que dijo no alcanzó a decir todo lo que quería decir. Los conceptos están ahí, como elementos que, al tiempo que permiten acercarse a la realidad del otro, en ese acercamiento fluyen, cambian, se modifican, cambiando también a los interlocutores.

Por otro lado, para decir que están jugando se agrega una voluntaria dosis de ambigüedad, que permite construir un nuevo sentido, distinto de aquel que adquieren las expresiones en la situación real. Al estar con otros, al ser con otros, las personas somos entrenadas en usos del lenguaje que nos permiten actuar prácticamente (Wittgenstein 2004). Esta postura asigna al lenguaje verbal un lugar privilegiado en la construcción de sentido en una situación que no sería tal sino es corporal.

Al considerar que se pueden hacer cosas con palabras (Austin 1982), que el lenguaje es acción (Habermas 1990), que no usamos el lenguaje de acuerdo con reglas estrictas (Wittgenstein 2007), que las palabras dichas a veces no dicen lo que el hablante quiso decir (Searle 2007), los autores de la filosofía del lenguaje ofrecen un marco contenedor para acceder a la volatilidad del jugar, que encuentra afinidad con la noción de acción colectiva (Naishtat 2005) en que convergen además aportes de la sociología.

Autora:

Ivana Verónica Rivero

- Docente del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto

- Becaria de CONICET
- Licenciada en Educación Física (UNRC)
- Especialista en Prácticas Redaccionales (UNRC)
- Magíster en Educación y Universidad (UNRC)
- Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP)
- E-mail: ivrivero@yahoo.com.ar

Bibliografía

- Austin, J. (1982), *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*, Barcelona, Ed. Paidós, 1962.
- Habermas, J. (1990), *Pensamiento postmetafísico*, Buenos Aires, Ed. Taurus.
- Huizinga, J. (2000), *Homo Ludens*, Buenos Aires, Ed. Alianza, 1954.
- Le Breton, D. (1992), *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Ed. Nueva visión.
- Le Breton, D. (1998), *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires, Ed. Nueva visión.
- Le Breton, D. (2006), *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.
- Mantilla, L. (1991), "El juego y el jugar, ¿un camino unilateral y sin retorno?", en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, año/vol IV, número 012, Universidad de Colima, México, pp. 100-123.
- Naishtat, F. (2005), *Problemas filosóficos en la acción individual y colectiva: Una perspectiva desde la pragmática*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Pavía, V. (2006) (Coord.), *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*, Buenos

Aires, Ed. Novedades Educativas.

- Pavía, V. (2008), "Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! (En el contexto de una clase de Educación Física)", Revista EF y Deporte, Universidad de Antioquia, Colombia, Vol. 27-1, pp.31-39.
- Pavía, V. (2009), "Sobre ciertas variables de la "forma" de un juego y el "modo" de jugar. Una aproximación a nuevas categorías para la investigación de lo lúdico en la escuela." Artículo aprobado para su publicación Revista Ágora.
- Searle, J. (2007), Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje, Madrid, Ed. Cátedra, 1980.
- Wittgenstein, L. (2004), Investigaciones filosóficas, Barcelona, Ed. Crítica, 1988.
- Wittgenstein, L. (2007), Los cuadernos azul y marrón, España, Ed. Tecnos.



Las prácticas de Andinismo y la formación en Educación Física. Desafíos y problemáticas.

Eduardo López y Marisa Fernández

Resumen

El trabajo describe algunos desafíos que se presentan en el Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche dependiente de la Universidad Nacional del Comahue, a partir de la inclusión de espacios curriculares relacionados con las prácticas de andinismo surgidos de demandas vinculadas con el entorno natural. Estas actividades promueven la construcción de la corporeidad y motricidad y contribuyen a la formación integral a partir de un abordaje transdisciplinar. El medio natural brinda amplias posibilidades motrices que superan movimientos estereotipados, favorece el uso creativo del cuerpo y habilita nuevos ámbitos de intervención pedagógica. La consolidación de las actividades de Andinismo como contenidos curriculares otorga a esta formación docente universitaria características particulares, en estrecha relación con la región.

Palabras clave:

andinismo- educación física- formación docente – medio natural.

Summary

The work describes some challenges in the professional training of the Physical Education Teachers of the University Regional Center of Bariloche, dependent of the National University of the Comahue, Argentina, aimed at meeting the demands of the natural environment.

This career includes curricular activities that promote the corporal development and mobility from culturally relevant corporal practices in natural means: environment that has a motivating potential contributes to the integral formation from a transdisciplinary point of view, and promotes the autonomy of the individuals with exceptionalities in accordance with the constant decision making needs. The natural means offer ample motor possibilities that surpass stereotyped movements, favor the creative use of the body, and allow new settings for pedagogical intervention. The activities of Mountaineering have been consolidated as curricular contents, giving to this university educational training particular characteristics in close relation with the region.

Key words:

mountaineering- physical education – teachers' training – natural environment.





¿Montañismo, Andinismo, Alpinismo?

Resulta difícil encontrar consenso internacional respecto de la definición de las actividades de Andinismo, Alpinismo, o Montañismo. Algunos autores afirman que el Montañismo incluye a las demás actividades y otros, consideran que es el Alpinismo el que agrupa todas las prácticas.

Tomando los aportes de Moscoso (2003) pueden definirse a las actividades del Montañismo/Alpinismo a partir de cuatro modalidades de base: Alpinismo, Escalada, Esquí de travesía y Excursionismo. En la primera involucra como submodalidades al Alpinismo glacial, de dificultad, invernal, expedicionario, de altitud y de ascenso. En la segunda, integra a la Escalada deportiva, en hielo, artificial, big wall, escalada combinada, boulder y sólo integral. En la tercera incluye al Esquí de montaña/travesía y al Esquí alpino. En la última modalidad al Senderismo, Trekking y Raquetas de nieve.

Siguiendo al mismo autor, es posible establecer dimensiones fundamentales de los deportes de montaña a partir de cuatro ejes: plano, terreno, estilo y estructura.

En relación con el plano, se distinguen vertical, intermedio o combinado y horizontal, lo que permite ubicar al Alpinismo y a la Escalada en el vertical, al Esquí de montaña en el intermedio y al Excursionismo en el horizontal.

La referencia al terreno sitúa al tipo de lugar y orienta sobre la técnica a desarrollar. El Alpinismo incluye la roca, la nieve, el hielo, el mixto y el artificial. El Esquí de montaña implica la nieve y el Excursionismo el terreno rocoso, herboso y/o también helado.

El estilo determina el Alpinismo sobre el libre (se progresa sobre terreno en contacto directo y hay sistemas de aseguración ante una eventual caída) y el artificial (los sistemas de aseguración están unidos a la progresión, ya que el terreno supera la capacidad humana de desplazarse en contacto directo con la roca y/o el hielo).

En cuanto a la estructura, involucra todas estas disciplinas estableciendo algunas otras variables como la altitud, la intensidad y dificultad, las coordenadas temporales, la infraestructura/material/ayuda/conocimiento, las clasificaciones estándar y otras características particulares.

El término Alpinismo se utiliza en un principio sólo para definir la actividad montañera en los Alpes, pero luego se hace extensiva a la práctica desarrollada en todas las montañas. En la actualidad se nombra Alpinismo a la práctica en terreno nevado o de altura, caracterizándolo como montañismo de dificultad

y se distingue claramente de la Escalada en terreno alpino o de aventura en alta montaña o montaña con hielo.

En síntesis, podría considerarse que el Alpinismo compromete a todas las actividades de la montaña pero no a todas las personas que estén relacionadas con la naturaleza, pues por ejemplo quien realiza trekking no puede ser considerado alpinista. Socialmente el montañismo sí incluye a todas las personas que desarrollan alguna de las actividades del alpinismo, denominándose también como montañeros.

Las prácticas de Andinismo en el Profesorado en Educación Física

Las actividades físicas en medios naturales, en general, y las prácticas de escalada, en particular, se han desarrollado y extendido a nivel mundial. (Winter 2000 y Arribas Cubero 2008) y se han reconocido sus aportes vinculados con las potencialidades del trepar como cualidad básica del movimiento.

Estas prácticas se van incorporando paulatinamente como deportes escolares en la currícula de algunos países europeos con tradición en el montañismo. En nuestro país, en la provincia de Río Negro, la Versión Preliminar del Diseño Curricular para el Ciclo Básico de escuela secundaria, en proceso de implementación desde el año 2008, incluye como contenido de Educación Física, en el eje temático “El adolescente y las situaciones motrices en el medio ambiente natural”, a las prácticas de actividades con cuerdas, puentes, tirolesas, rapel y tope-rope.



La incorporación de estos contenidos presenta nuevos desafíos y problemáticas en la formación de docentes de Educación Física.

La carrera del Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) dependiente de la Universidad Nacional del Comahue es la única en Latinoamérica que propone una orientación específica en actividades de montaña. Las asignaturas que conforman un trayecto de formación orientado son: Actividades en el Entorno Regional (anual, 120 horas, 2.º año); Deportes Regionales Estivales I (anual, 150 horas, 3.º año); Deportes Regionales Estivales II (anual, 150 horas, 4.º año). Todo diseño curricular, en tanto proyecto político-pedagógico (Tadeu da Silva 1997) que orienta la formación, se define y redefine en las prácticas cotidianas de los actores y requiere ser sometido a análisis constante en su dinámica y en su devenir. Por tanto, estas materias y sus contenidos han sido construidos y reconstruidos a partir de las experiencias y propuestas pedagógicas implementadas desde 1991 y de las necesarias revisiones y modificaciones efectuadas.

Tal como afirma Bracht, la Educación Física posee o reúne diversas prácticas con diversos significados y sentidos (Bracht 2003). En el diseño curricular del CRUB se define como práctica pedagógica que se ocupa de la enseñanza de diferentes prácticas corporales reconocidas en la cultura, organizadas como contenidos, contribuyendo al desarrollo integral de los sujetos cuyos ejes fundamentales son cuerpo y movimiento.

En el mismo documento se propone una Educación Física que pueda incluir e incorporar propuestas formativas que den respuesta a las variadas y cambiantes demandas sociales y que contribuyan a la construcción de la corporeidad y motricidad, fomentando espacios de apropiación de la cultura corporal. Por otro lado, la región y el territorio nacional promueven desde las características de su entorno, la necesidad de formación de profesores capaces de desempeñarse en actividades adecuadas a los desafíos del medio natural.

En este sentido, el medio natural se convierte en ámbito de intervención pedagógica y en conte-

nido educativo. Reclama un abordaje transdisciplinario que implica considerar saberes referidos a su comprensión e interpretación visibilizando los vínculos que se establecen con él. Aporta posibilidades motrices que promueven el desarrollo de la corporeidad y motricidad a partir de amplias y combinadas experiencias de movimientos que suponen el uso creativo del cuerpo. En tanto escenario que favorece situaciones motrices específicas, culturalmente relevantes, se manifiesta como oportunidad para superar prácticas corporales estereotipadas, homogéneas, modélicas y disciplinadoras.

Algunos desafíos

Uno de los desafíos se vincula con la selección de aquellas prácticas de Andinismo más relevantes para ser integradas a la formación del profesor en Educación Física. En este sentido, el diseño curricular que nos ocupa incluye el Trekking, la Escalada en roca, la Escalada deportiva en muro artificial y las Caminatas invernales con o sin raqueta.

Las prácticas motrices que fomentan estas actividades contribuyen a la formación integral, propician la autonomía de los sujetos y exigen el análisis y el reajuste constante de la conducta en relación con las situaciones percibidas y experimentadas. De igual manera, impulsan actitudes de cooperación y solidaridad desde la confianza en el otro y la admisión de la responsabilidad por el otro.

Con el fin de evitar que los conocimientos permanezcan fragmentados, aislados y recortados, los contenidos de las materias se despliegan de manera espiralada a lo largo de las cursadas, así otorgar continuidad y profundización en el tratamiento de las diversas temáticas. Los contenidos también se organizan respondiendo al principio de la progresión, aspecto que se refleja a partir del detalle que minuciosamente se efectúa en cada una de las asignaturas que conforman el trayecto orientado. En los tres espacios curriculares se proponen los siguientes ejes transversales de contenidos que relacionan e integran saberes: seguridad y prevención, equipos y materiales, cartografía y orientación, técnica y enseñanza en medios naturales, conciencia de conservación e interrelación con el medio.

Otro desafío presente en el proceso de formación se refiere a la seguridad que requieren las prácticas de Andinismo, aspecto básico y estructurante de las mismas. A partir de los aportes de Schubert (1993), se instala el principio de redundancia que plantea el tener siempre un sistema alternativo de seguridad, así como repensar la propia seguridad y la del otro. A modo de ejemplo, el contenido "tirolesa" se plantea desde el rescate en montaña, donde prevalece la máxima seguridad; una vez apropiado este concepto, se tendría la amplitud de armar una tirolesa de acuerdo a la práctica que se proponga. Es inagotable la cantidad de tirolesas posibles de armar de acuerdo al propósito de las mismas y a las personas que la realicen. De esta manera, en las propuestas pedagógicas es factible aplicar esta seguridad de acuerdo a las características y exigencias de la situación de enseñanza.



Cada una de las asignaturas posee un riguroso protocolo de seguridad específico que manifiesta condiciones y requerimientos para las cursadas entre los cuales se refiere la cantidad de estudiantes por comisión, la cantidad de docentes por estudiante, el itinerario previsto, los permisos y seguros pertinentes, las condiciones climáticas, el equipamiento básico y complementario, los pasos a seguir en caso de emergencias o accidentes.

Un último desafío que analizamos en esta oportunidad se refiere a las incumbencias profesionales. Los alcances del título y las actividades para las que resulta competente el egresado de este profesorado requieren mayores especificaciones ya que incluyen actividades desarrolladas tradicionalmente por otros profesionales. En este aspecto, se presenta una problemática que reclama acciones articuladas con otras



instituciones nacionales que otorgan títulos sobre actividades en la montaña. Por otro lado, diversos organismos de la región otorgan habilitaciones y reconocen las titulaciones anteriores y además legislan estas actividades.

El campo laboral de los egresados se ha definido y redefinido desde los orígenes de la carrera. La Ordenanza N.º 2641-1994 del Ministerio de Educación de la Nación, que refiere a los alcances del Título de Profesor en Educación Física que otorga la Universidad Nacional del Comahue, enuncia:

- Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje en el área de la Educación Física.
- Asesorar en lo concerniente a los aspectos teóricos-metodológicos relativos a la enseñanza de la Educación Física.
- Conducir grupos en deportes y actividades de montaña de baja y mediana complejidad.

En este marco se definen deportes y actividades de montaña de baja y mediana complejidad al trekking con y sin nieve hasta dificultad alta o de características similares; senderos y o cumbres que no superen los 3500 metros de altitud; prácticas de escalada en roca con cuerda de arriba, rapél escuela, cuerda fija, tirolesa de uso recreativo; prácticas en muro artificial con cuerda de arriba y mini-muro.

En calidad de colaborador de Guía/s de Montaña podrán realizar actividades de montaña hasta 4500 metros de altura sobre nivel del mar, en trekking, travesías y/o cumbres.

Podrán trabajar en trekking y travesías con una relación docente/alumno de hasta 10 personas y no más de 7 personas en prácticas de escalada en ambiente natural o artificial.

A modo de cierre

La Educación Física ha sufrido cambios y otras demandas vinculadas con el entorno natural e interpelan a la formación docente generando nuevos desafíos y problemáticas en el proceso de formación.

La montaña se manifiesta como nuevo ámbito de intervención pedagógica. Las prácticas allí desplegadas orientan y generan situaciones motrices relevantes que forman la trama de la cultura de lo corporal y desencadenan saberes sustantivos para el desarrollo de competencias que promueven la emancipación de los sujetos.

A lo largo de los años transitados en la formación docente universitaria en Educación Física del CRUB, de la trayectoria recorrida y de los conocimientos construidos, las prácticas de andinismo se han legitimado en el universo simbólico de significación de la Educación Física. Aún es preciso profundizar

en sus aportes y finalidades, interrogadas desde los fundamentos de la educación.

Autores:

- Eduardo López. Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue. ehltato@yahoo.com
- Marisa Fernández. Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue. marisafernandezromero@yahoo.com.ar

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, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social.
- Bracht, V. (2003), "Identidad y Crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico", en Bracht, V. y R. Crisorio (coordinadores) La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Consejo Provincial de Educación (2008), Versión Preliminar Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la escuela secundaria, Río Negro.
- Diker, G y F. Terigi (1997), La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Moscoso, D. (2003), La montaña y el hombre, en los albores del siglo XXI, Benasque, Editorial Barrabés.
- Ron, O. y F. Lopes de Paiva (2003), "El campo de la Educación Física", en Bracht, V. y R. Crisorio (coordinadores), La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Schubert (1993), Seguridad y riesgo, Madrid, Editorial Desnivel.
- Tadeu da Silva, T. (1997), "Descolonizar el currículum: estrategias para una pedagogía crítica", en Gentili, P. (comp.) Cultura, política y currículo, Buenos Aires, Ed. Losada.
- Winter, S. (2000), Escalada deportiva con niños y adolescentes, Munich, Editorial Desnivel.
- Zorrilla, J. (2000), Enciclopedia de la Montaña, Madrid, Editorial Desnivel.

Los recreos escolares como espacios de articulación pedagógica

Autores: Lic. Fabián Martins y Lic. Federico Pizzorno

Resumen

A partir de nuestra experiencia pedagógica¹ observamos que el interés y las demandas de cambio hacia los recreos devienen de los conflictos cotidianos y que las soluciones diagramadas en general no promueven los impactos deseados.

En los recreos, el currículum en acción parece imponerse frente a las diversas mediaciones asociadas a los distintos ámbitos y actores implicados en las cuestiones educativas. Esta tendencia favorece una naturalización de los sucesos a partir de los cuales se desarrollan las tareas docentes cotidianas.

Estamos colaborando en la construcción de proyectos institucionales que permitan asumir al recreo como un espacio de educación del ocio. En las jornadas de reflexión docente, acompañamos los procesos deliberativos con el objetivo de interpelar los sentidos habituales, procuramos develar los principios que orientaron su constitución histórica e intentamos acceder a las biografías escolares para la formulación colectiva de propuestas de cambio sustentables. Esta resignificación nos lleva a una revisión que trasciende nuestro tema, nos dirige a escrutar los dispositivos y los mecanismos de validación del conocimiento al interior de las escuelas.

Palabras clave:

Recreo, educación, ocio.

Abstract

Out of our own experience, we have observed that the interests and the demands for changes towards the breaks happen during daily conflicts, and that the diagrammed solutions generally do not foster the desired impacts.

During the breaks, the curricular actions seem to impose themselves to the several mediations associated to the different environments and actors implicated in the educational issues. This tendency favours the naturalization of the events as from which the daily teachers' tasks are developed.

We are cooperating on the creation of institutional projects that allow us to assume the breaks as a space to educate through leisure.

We share debates during the teachers' working meetings, with the objective of pleading the usual meanings. We are trying to find out the principles that oriented their historical composition and try to get through the school's biographies in order to create a collective proposal for sustainable changes. This redefinition takes us to a revision that exceeds our subject, it directs us to scrutinize the devices and the suitable mechanisms for each school.

Key Words:

Breaks, education, leisure.

Resumo

1 El presente texto ha sido elaborado en base al trabajo que estamos llevando a cabo desde el proyecto de Extensión Universitaria denominado: "Recreos... Hacia una educación formal del ocio", Centro Regional Universitario Bariloche, Profesorado en Educación Física. Director: Lic. Fabián Martins, desde 2007 y continúa hasta la fecha.

A partir de nuestra experiencia observamos que el interés y las demandas de cambios en los recreos terminan por venir de los conflictos cotidianos y que las soluciones diagramadas, generalmente, no promueven el impacto deseado.

En los recreos el currículo en acción parece imponerse frente a las diversas mediaciones asociadas a los diferentes ámbitos y actores involucrados en cuestiones educativas. Esta tendencia favorece una naturalización de los éxitos a partir de los cuales se desarrollan las tareas docentes cotidianas.

Estamos colaborando en la construcción de proyectos institucionales que permitan asumir el recreo como un espacio de educación del ocio. En las jornadas de reflexión docente acompañamos los procesos deliberativos con el objetivo de interpelar los sentidos habituales, procuramos revelar los principios que orientaron la constitución histórica e intentamos tener acceso a las biografías escolares para la formulación colectiva de propuestas de cambio sostenibles. Esta resignificación nos lleva a una revisión que trasciende nuestro tema, lleva-nos a escuchar los dispositivos y los mecanismos de validación del conocimiento en el interior de las escuelas.

Palabras claves:

Recreo, educación y ocio.

Acerca de los fundamentos del proyecto

Las propuestas docentes dirigidas a los recreos por lo general se despliegan en base a dos dispositivos institucionales que, en ocasiones, aparecen enfrentados al momento de la toma de decisiones por parte de los docentes.

Por un lado, una no-intervención hacia los recreos que emerge a su vez asociada a dos posturas fuertemente antagónicas: los que prefieren asociarla a controles cada vez más estrictos sobre los cuerpos o los que la vinculan con la posibilidad de brindar espacios de libertad a los alumnos.

Por otro lado, los que promueven con la idea de organizar actividades recreativas hacia los recreos.

Estos modos de organización, en apariencia divergentes, tienen algunos puntos en común. Las coincidencias se refieren a los propósitos principales declarados desde una y otra postura sintetizados en afirmaciones tales como: “disminuir los conflictos y agresiones”, “que los alumnos se entretengan”, “que los estudiantes descarguen energías para volver renovados al aula”, etc. Estas argumentaciones reflejan en gran medida los sentidos contra-funcionales asignados a los recreos. Munné (1995) expresa que las contra-funciones tienen un fundamento ideológico en lo que respecta a sus aportes para la reproducción del sistema, operando como instrumento reequilibrador de los sujetos. Otra similitud observada se vincula a las carencias en cuanto a la elaboración de proyectos educativos institucionales donde se reflexione, por ejemplo, sobre los fundamentos y los propósitos educativos posibles para los recreos. Las tareas de enseñanza quedan así restringidas a la elaboración de actividades desarrolladas a modo de recetas metodológicas donde se reproducen esquemas tradicionales (juegos con sogas, elásticos o bolitas, algunos deportes, etc.).

Nos preguntamos, ¿qué se enseña y qué se aprende en los recreos? ¿Es posible formular nuevas propuestas educativas?

A partir de estos interrogantes se constituye el objetivo general del proyecto: “contribuir en los procesos reflexivos y los cambios actitudinales, para asumir el recreo como un momento de educación del ocio en el marco de un proyecto educativo colegiado, participativo y contextualizado”.

Sobre las principales acciones llevadas a cabo desde el proyecto

Talleres de reflexión con los docentes:

Espacios de intercambio con (y entre) los maestros para intentar promover los cambios en los sentidos, valores y acciones efectuadas habitualmente en los recreos. Buscamos reflexionar en forma interrelacionada sobre los orígenes de los dispositivos institucionales y los modos de pensar y actuar de cada uno de los actores involucrados en la vida escolar, para ello apelamos a los siguientes dispositivos: la autobiografía escolar, el “jugar” de los maestros, la ampliación conceptual y la observación.

Con relación a la autobiografía escolar hemos constatado en los debates docentes el efecto de alivio que se genera al llevarse a cabo un desplazamiento relevante: de los sucesos actuales como maestros a los pasados como alumnos. La recuperación de los recreos contiene aristas inusitadas en comparación con las otras vivencias escolares ya que muchas de ellas están impregnadas de anécdotas donde la aventura imaginativa, el juego y las producciones cómplices entre pares se agigantan y dejan sus marcas indelebles en los diversos trayectos escolares. Hemos comprobado que la vuelta de los docentes hacia las propias vivencias como alumnos permite además adentrarse en un terreno indispensable, el juego y el jugar de los docentes. En sintonía con estas actividades, fuimos favoreciendo los intercambios reflexivos sustentados en las ideas de los docentes sobre lo que ocurre en los recreos y en el análisis del concepto de ocio asociado a los ideales modernos y los procesos de escolarización masiva. El ocio, el juego, la creatividad, los lazos sociales, la autorregulación surgieron como temas que atravesaron poco a poco los límites académicos, espaciales y temporales diagramados desde los dispositivos escolares. Varios maestros dejaron traslucir esto desde las siguientes opiniones:

“Nos damos cuenta de que es necesario que en los momentos de recreo en lugar de ponernos en vigilantes y en estar todo el tiempo controlando y retando, que nos pongamos de auxiliar, como coordinador de ese espacio, como el que propicia. La propuesta debería ser poder dejar que el recreo entre al aula y que el aula salga al recreo.” (Maestro de 5.º grado, Escuela Virgen Misionera).

“De a poco voy dándome cuenta de que el juego puede estar en el aula y la enseñanza y el aprendizaje en los recreos. Voy a intentar articular mi proyecto de Lengua con lo que hacemos en los recreos.” (Maestra de 6.º grado, Escuela N.º 315).

Elaboración e implementación de los proyectos educativos:

A mediados del año 2008 formulamos con los docentes de las dos escuelas involucradas² los Proyectos Educativos Institucionales con un título común: “Recreos... Hacia una educación formal del ocio”. Los contenidos se seleccionaron atendiendo a las evaluaciones iniciales que involucraron a los talleres con los docentes, los encuentros con los alumnos, las encuestas a los familiares. Los recreos estipulados se desarrollaron una vez a la semana, con una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Se estipularon diversos sectores simultáneos, utilizando para ellos, las aulas y los patios disponibles. Las actividades y juegos que se implementaron a lo largo de los dos años del proyecto fueron: capoeira, danzas árabes, juegos populares, juegos simbólicos, deportes, fútbol callejero, música, ritmos, folklore, hip hop, origami, graffiti, cuentos y juegos de mesa.



Docentes de las escuelas jugando y debatiendo en torno a lo que ocurre en los recreos durante las jornadas de intercambio y reflexión.

2 La Escuela N.º 315 y la Escuela Virgen Misionera, de la ciudad de San Carlos de Bariloche.

A modo de cierre: los principales impactos del proyecto

Los aportes más significativos del proyecto podemos visualizarlos no tanto con relación a los otros recreos, sino más bien, con respecto a los dispositivos institucionales escolares. Al cuestionar los recreos en algunos de sus aspectos particulares, interpelamos también la dinámica institucional escolar en sus cuestiones generales. El valor y el lugar que tienen el juego y el ocio con respecto a las enseñanzas y los aprendizajes escolares, las concepciones referidas al cuerpo, etc. son temáticas fundantes que inevitablemente atraviesan a los actores involucrados y a todas las áreas académicas.

En la práctica se observó una resignificación de las actividades, los recursos, los espacios, los tiempos y en lo relativo a los roles asignados frecuentemente en las escuelas.

Los tiempos y los espacios se estructuraron al servicio de los aprendizajes y los estudiantes y los maestros experimentaron una variedad de elementos no utilizados habitualmente durante los recreos -sábanas, globos, cajas, bolsas grandes, etc. La propuesta también favoreció variaciones en lo que respecta a los roles estipulados. Una portera y una ex alumna enseñando folklore, el profesor de Educación Física y varios maestros tocando guitarra, bajo o saxo, una maestra compartiendo sus mejores pasos de "baile" y "danzas árabes", etc., así lo demuestran.

En forma paulatina fueron modificándose algunas cuestiones ligadas al jugar de los docentes. Esto trajo aparejado un cambio en las experiencias y los modos de intervención durante los recreos, con expresiones tales como "cuando estamos jugando me relajo", "se me pasa volando el tiempo", "en estos recreos me olvido de todo", comprobamos algunos de los efectos aliviadores de estos juegos en las docentes, vislumbramos que efectivamente es posible que los maestros enseñen, descansen, disfruten y jueguen con los alumnos en los recreos.

Construcción de máscaras con el propósito de articular lo que ocurre en los recreos con las distintas áreas académicas.



El instructor de Capoeira –integrante del Equipo Técnico del proyecto– enseñando las técnicas y los movimientos de esta danza.

Sector de Danzas Árabes donde la maestra enseña a las alumnas las habilidades aprendidas en sus momentos de ocio y recreación.



Docentes y alumnos con sus instrumentos particulares aprendiendo e improvisando temas variados.

Autores

- Fabián Martins:

Licenciado en Educación, Profesor de Educación Física. Encargado Cátedra, director del proyecto de extensión: "Recreos... Hacia una educación Formal del ocio". Profesorado en Educación Física, Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Director del proyecto "El Club de los Barrios Somos Todos", Secretaría de Políticas Universitarias, Programa de Voluntariado Universitario, Universidad Nacional del Comahue. San Carlos de Bariloche. martinsfaho@hotmail.com-Tel. 02944-15583541.

- Federico Pizzorno:

Licenciado en Educación Física. Encargado Cátedra, participante en el proyecto de extensión: "Recreos... Hacia una educación Formal del ocio". Profesorado en Educación Física, Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. San Carlos de Bariloche. colmena6@speedy.com.ar - Tel. 02944-15587045.

Bibliografía

- Aguerro, I (1998), América Latina y el Desafío del Tercer Milenio Educación de Mejor Calidad con Menores Costos, Programa de la Reforma Educativa en América Latina.
- Aisenstein, A. y otros (2002), La enseñanza del deporte en la escuela, Buenos Aires, Niño y Dávila.
- Anijovich, Cappelletti y otros (2009), Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Bracht, Valter y otros (2003), Ocio, recreación y Educación Física, Brasil, Auténtica editora.
- Cuenca Cabeza, Manuel (2000), "Ocio y desarrollo humano", Propuestas para el 6to. Congreso Mundial de Ocio, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Munné, Frederic (1995), "Las respuestas de la Historia", en Psicología del tiempo libre. Un enfoque crítico, México, Ed. Trillas S.A.
- Pavía, V. (2000), "Investigación y juego, reflexiones desde una práctica", Universidad Nacional del Comahue, <http://www.efdeportes.com>, Buenos Aires, N.º18.
- Pavía, V. (2005), El patio escolar: el juego en libertad controlada. Un lugar emblemático, territorio de pluralidad, Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
- Peñalba, Josué (1999), "La crisis de la civilización del ocio", en Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre, Madrid Editorial CCS.

Educación física y valores. Aproximación axiológica en un profesorado universitario

Prof. Lic. Nora Petrone

Resumen

El derrotero de esta tesis tiende a evidenciar el estado de los valores más destacables en la carrera del profesor universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán, trabajándose en general con datos relevantes de los egresados en ejercicio y en particular con los del alumnado femenino de la Asignatura Gimnasia II.

El problema fundamental es la manera sistemática en que el estudiante persiste en responder a las enseñanzas con una limitada comprensión en las consignas. De ello se deriva naturalmente una gran dificultad en su propia expresión, herramienta básica para el ejercicio como discente primero y como docente después.

Los valores seleccionados para este estudio son aquellos que la Teoría de los Valores clásica clasifica como superiores o espirituales: los valores estéticos, los lógicos y los éticos, considerando la directa incidencia de los últimos sobre los dos primeros.

Esta selección no es casual, en tanto es de considerar que el ser humano debiera ser mirado desde una concepción monista e integral. Así, estos valores sintetizan: el saber pensar, el sentir dirigido al bien común y la expresión motriz desde lo bello.

Dimensiones éstas capaces de orientar la labor pedagógica del futuro docente hacia una concepción humanista.

Palabras clave:

Valores - Éticos - Estéticos - Lógicos - Estudiante - Docente

Resumo

O curso deste argumento tende a mostrar o estado dos valores mais marcantes na carreira de professor universitário de Educação Física, da Universidade Nacional de Tucumán, trabalhando em geral, com dados relevantes de diplomados em exercício e em particular com os Estudantes do Curso de Ginástica da Mulher II.

O problema fundamental é a maneira sistemática em que o aluno persistir em responder às aulas com uma compreensão limitada da linguagem específica de avaliação. Daqui decorre, naturalmente, uma grande dificuldade na aplicação de suas próprias palavras, ferramenta básica esta para o exercício como aluno primeiro e como professor depois.

Foram selecionados como valores fundamentais observados neste estudo, aqueles que na Teoria clássica dos Valores, são classificados como superiores ou espirituais: os valores estéticos, os lógicos e os éticos, considerando o impacto direto do último sobre os dois primeiros.

Esta seleção não é casual, pois se considera que o ser humano deve ser olhado a partir de uma visão integral e holística. Assim, esses valores sintetizam: o saber pensar, o sentir conduzido para o bem comum e a expressão motriz do belo.

Dimensões estas, capazes de orientar ao futuro professor para uma visão humanista do seu ensino.

Abstract

This thesis tend to show which are the most outstanding values in the career of Physical Education's university profesors of the National University of Tucumán, working in general with relevants data from the practising graduetes and in particular whit the female students of the subject Gymnastic II.

The fundamental problem is about the sistematic way that the student persists in responding the teachings with a limitate comprehension of the instructions. Because of this, they have great difficulty in their own expression, which is a basic tool for their practices as students first and as teachers later.

The most importants values that have been choosen to observe in this study are those that the classical Theory of Value classified as superiors or spirituals: the aesthetics, logicals and ethicals values, considering that the last one have a direct effect over the first ones.

This selection is not casual, since we consider that the human being should be looked at, from a monistic and integral point of view. Thus this values summarize: knowing how to think, the feeling directed to the common good and the motor expression from the beauty.

These dimensions are capable to guide the future teacher to a humanistic conception of their pedagogical labor.

Keywords: Values:

Ethical – Aesthetic – Logic – Student - Teacher

Educación física y valores. Aproximación axiológica en un profesorado universitario¹

Se expresa a continuación, y a modo didáctico, una lectura del trabajo basada en las fases más aplicables de la metodología de la investigación de Peirce (1988) según Samaja (2004).

Percepción del problema

(Fase de la Tenacidad según Peirce).

Décadas de enseñanza en Gimnasia muestran una constante: los estudiantes poseen dificultades de aprendizaje que limitan la valoración de la racionalidad en la expresión verbal de los conceptos y la expresión de la belleza en las acciones motrices gimnásticas. Además, se supone inherente, indagar la relación con cierta debilidad en los valores éticos.

Área de estudio

La investigación se realizó en la población formada por el alumnado femenino cursante de la disciplina Gimnasia de la FACDEF², en su nivel de profundización y en un grupo de distintas cohortes de graduados de la misma facultad en ocasión de su asistencia a cursos de perfeccionamiento.

Uno de los Objetivos centrales...

Posibilitar un cuerpo teórico que profundice el estudio del problema intuido, facilitando así un punto

de partida para su discusión.

Metodología

Al pertenecer el tema a las Ciencias Sociales y al discurso expresivo-valorativo, se seleccionó una metodología hermenéutica de comprensión e interpretación. Los datos se recogieron mediante técnicas de observación participante, encuestas, entrevistas y del análisis de documentos de evaluación de los estudiantes se extrajo la objetividad del discurso explicativo.

Estado de la cuestión

(Fase de la Tradición, según Peirce).

Con el aporte de la autoridad bibliográfica que profundiza en temas asociados (Hessen, Fromm, Singer, Spranger, Cagigal, Parlebas, Giraldes y otros) se tomó una posición teórica que se define como perspectiva humanista. La misma describe a los valores lógicos, estéticos y éticos como valores “superiores” a la cual, dado el ámbito académico del estudio, se decide adherir.

Resultados

Las respuestas dadas por los actores (alumnas y egresadas) muestran problemas de precisión lingüística e inhibiciones expresivas en lo corporal y en lo verbal, tanto en la formulación de interrogantes como en la comprensión de las consignas. También se evidencia irresponsabilidad en las funciones propias de cada rol y temor a la represalia de la autoridad.

Interpretación

(Fase de la Metafísica, según Peirce).

Tanto el contenido como la forma de las respuestas permiten comprender que las dificultades de los actores resultan de conductas generadas en sus historias educativas. Las mismas se hacen presentes en las manifestaciones de temor ante las represalias de aquellos que ostenten poder sobre ellos, cualesquiera sea la función que cumplan: padres maestros, profesores, funcionarios, etc.

Las conductas de represión son evidentes tanto en el silenciamiento de la expresión de una duda u opinión -sin poder desarrollar así el pensamiento crítico ni el disfrute de la creatividad en lo motriz manifestando la belleza expresiva de la femineidad- como también en la inhibición para asumir la responsabilidad personal deseada en los casos en que el conjunto se decide masificadamente por otra opción.

Tales limitaciones se presume que pueden ser liberadas con el trabajo profundo de la deontología profesional que promueva un quiebre en la sucesión de repeticiones, viciadas éstas de una rigidez académica que contradice toda dialéctica universitaria.

Desarrollo

Perspectivas teóricas

- 1 El presente artículo pertenece a la tesis de posgrado de la carrera de Master en Educación Física de la Lic. Nora Petrone, realizada con la Universidad de Salamanca.
- 2 Facultad de Educación Física.

Es Max Sheller³ el pensador que desarrolla una teoría de los valores sobre la que basa una Ética material como antítesis a la Ética formal de Kant. Sheller denomina a su teoría: “Ética material de los valores”. En ella sostiene que los actos pueden ser intencionales, comprensibles y al mismo tiempo no haber sido intelectualizados, es decir, que en ellos se aprehenden sus cualidades, su esencia y no necesariamente su significación que puede aparecer después: intuir la belleza de una pintura no precisa de su significación mediante operaciones lógicas o inteligibles. Las intuiciones esenciales pertenecen al mundo de lo alógico e irracional. Tales esencias puras del mundo de la intuición emocional serían los Valores. El capturar la esencia de lo bello y lo feo, de lo bueno o lo malo no pertenecería a ninguna discusión conceptual cognoscitiva.

El acto intencional con contenido significativo es un acto intelectual. El acto intencional con contenido desprovisto de significación es un valor, es un acto no intelectual y se caracteriza, según Sheller, como una intencionalidad emocional⁴.

En este marco conceptual, el espectro que va de lo positivo a lo negativo (un ejemplo: de lo bello a lo feo) pasando por grados intermedios (más o menos bello, etc.) van a dar la base de la moral shelleriana. Lo “que debe ser” pertenecerá a un valor positivo y los valores morales serán aquellos que pertenezcan a los actos que tiendan a realizar la existencia, o no, de los demás valores.

Max Sheller permite así justificar la derivación de este trabajo desde un discernimiento de los valores éticos, estéticos y lógicos, a un desarrollo que se va centrando cada vez con mayor fuerza en la preponderancia de los valores éticos como guía superior de los demás y de todo acto humano.

Además, su teoría de la intencionalidad emocional como ajena al mundo de la lógica exige, en el mundo académico, penetrar en lo lógico o intelectual y su problemática.

Pero es un clásico de la Filosofía de los Valores Johannes Hessen⁵, quien, en su Teoría de los valores, se convierte en el referencial teórico más fértil, debido al amplio desarrollo que realiza sobre autores y tratados más destacados que han abordado el tema de la Axiología. Aquí, Hessen presenta diferentes clasificaciones de los valores según los sistemas axiológicos que los autores que él estudia han ido construyendo.

La clasificación más precisa que ha utilizado se manifiesta cuando expresa:

Como todos los valores tienen una referencia subjetiva, y el sujeto humano es un ser sensible y espiritual, todos los valores se reparten en dos clases: los inferiores o sensibles y los superiores o espirituales⁶.

Dentro de los sensibles estarán los de agrado o placer (hedónicos), los vitales (biológicos) y los utilitarios (económicos).

La preocupación de este material se centra en los espirituales, ya que en ellos Hessen incorpora a los valores lógicos (la función de conocer y el conocimiento), los valores éticos (inherentes a las personas y portadores reales que tienen una exigencia absoluta, universal y de no contradicción, en tanto se reflexiona sobre la conducta del ser humano adjetivada en el bien y el mal actuar) y los valores estéticos (que refieren a personas y a cosas que exigen la realidad de lo aparente, ya que son valores expresivos y se imponen por la intuición)⁷.

Posicionamiento teórico de la autora

El trabajo transita por distintas clasificaciones axiológicas y marcos filosóficos, destacando la imposibilidad de acordar una mirada única sobre el tema. Sin embargo, a fin de establecer una posición al respecto, se anticipa que en el análisis se toma del hedonismo su mirada al placer desde el lugar del bienestar y desde una definida elección por la vida, en tanto se considera a la misma como una dinámica creativa e intensa orientada hacia el gozo y la celebración. Del utilitarismo, se toma la perspectiva que alimenta la corriente consecuencialista (o teleológica) en tanto un acto será valorado en función de los resultados. De la deontología, la valoración del respeto a la no contradicción de las normas acordadas. Esta posición ecléctica no excluye otras miradas que puedan acudir a dar luz a los planteos que se presentan, ya sea la psicología occidental en la reflexión sobre los deseos y creencias de los sujetos, o la visión oriental en tanto rompe con las estructuras limitadas por los umbrales científicistas.

3 1874–1928. Filósofo que basa su moral en el intuicionismo emocional como oposición al racionalismo kantiano. Su obra central sobre esta cuestión fue *El formalismo en la Ética y la Ética material de los Valores* (publicada entre 1913 y 1916)

4 Ruiz, Daniel (1982), *Ética y Deontología docente*, Buenos Aires, Ed. Braga. SA, pág. 58

Y como nexo de tantas perspectivas diferentes, se transparenta un enfoque definido e innegociable: el grado de luz ante las dudas teóricas será otorgado por lo indiscutible de la libertad en responsabilidad crítica y consciente del ser, como ser humano, en un marco de bienestar para sí y para la sociedad.

La lectura de los datos

La repetida expresión: “falta de valores éticos” en variadas referencias a actitudes de compañeras, directivos y aún docentes del mismo profesorado, se evidencia como una preocupación enjuiciadora constante.

En cuanto a los egresados, replican tal actitud en sus colegas, directivos, padres de los alumnos y en los mismos niños.

Así, en ambos casos, lo expresado demuestra una mirada hacia afuera, hacia los actores circunstanciales de su presente, y poco o nada sobre la propia.

Los valores estéticos están ausentes, al menos en la verbalización, aún en los programas de Gimnasia, disciplina cuyos contenidos los contemplan de manera implícita en sus expresiones y construcciones motrices. Tal ausencia se manifiesta también en las prácticas, a excepción de exigencias técnicas reglamentarias muy puntuales, en especial en las alumnas mujeres⁵. No se profundiza sobre su valor en los aprendizajes y las alumnas pueden recibirse sin conocer la sensorialidad de su propio cuerpo.

Búsquedas perceptivas del tipo de: ¿sobre qué parte de la planta de mis pies se apoya más mi peso corporal?, ¿dónde nace el movimiento de onda de mi tronco? o ¿qué segmentos estoy contrayendo sin necesidad? u otras, son terreno desconocido aunque se insista en convencer al mundo de la educación física que uno de sus objetivos es el conocimiento y amor por el propio cuerpo, el cuidado de la buena postura, la economía de esfuerzos, etc.; lamentablemente esta ausencia se mantiene en los egresados.

En cuanto a la presencia de los valores lógicos en la formación, es visible la falta de precisión, claridad y riqueza terminológica tanto en la expresión oral como en la escrita; ello se exagera en las situaciones de evaluación donde es evidente la dificultad para la comprensión conceptual de los textos y su lógica limitación para la asociación de las ideas⁶. Las llamadas operaciones de pensamiento son ignoradas aún habiéndose trabajado sobre ellas en un periodo mínimo pero muy presente en la ambientación inicial del ingresante.

En la investigación se ahonda y verifica la realidad de estas hipótesis, pudiéndose inferir una aproximación a posibles causas emocionales o psicológicas de los modos de relacionamiento docente-alumno y una pobre preocupación de los niveles del sistema educativo anteriores al universitario, para preparar eficientemente a sus alumnos para evolucionar; ambas causales juntas se potencian y debilitan la fortaleza esperable de los valores estudiados.

Los instrumentos utilizados en la investigación muestran una apatía intelectual del aprendizaje previo en elecciones inteligentes, en las herramientas elementales para desarrollar un pensamiento crítico, en los discernimientos temáticos y aún en el vocabulario básico personal. La falta de manejo de la terminología técnica, aún pasados varios años entre esta tesis y la actualidad, es una dificultad que se ve agravada, ya que el alumnado pareciera ingresar cada año con una falencia mayor en el manejo del propio idioma, de manera que mal se puede esperar que aprenda un lenguaje específico. También hay dificultades en los aspectos socio-afectivos, relacionados a la consideración o respeto por lo humano de la condición docente en su perspectiva futura: no defender a los niños como centro de la educación o descuidarse mutuamente en la prevención de accidentes motrices son muestras cotidianas que van delineando una falta de registro del paradigma socio-humanista que se sostiene en las teorías actuales.

Otra carencia perceptible se observa en el fino límite entre lo saludable y lo expresivo; la alineación de la postura o, en Gimnasia la llamada “línea gimnástica”, se ve descuidada en las ejecuciones técnicas de movimientos gimnásticos que, aun de muy sencilla complejidad, exigen privilegiar claramente las formas

5 Hessen, Johannes (1962), Tratado de Filosofía, Tomo II, 2.ª Edición, Buenos Aires, Ed. Sudamericana.

6 Hessen, J., ibídem, pág. 83.

7 Por último, incluye a los valores religiosos sobre los que no se hace referencia en este trabajo.

cualitativas por sobre los resultados cuantitativos; el descuido del propio cuerpo se manifiesta también en los precarios o ausentes precalentamientos corporales ante demandas orgánicas superiores que devienen en suficientes lesiones durante la carrera; ello es muy claro a la hora de las evaluaciones cuando la alumna lesionada insiste en ser evaluada con el obstinado argumento de no atrasarme en la carrera.

Hay algo fuera del orden de la información sobre los cuidados personales, que no llega a instalarse por sobre la ansiedad de recibirse; por último, existe una gran inhibición a la hora de la estimulación de la creatividad corporal y un limitado espectro para la espontánea improvisación.

La estrechez del desarrollo sensible toma entonces dos vertientes bien definidas: la ignorancia perceptiva de lo bello (valores estéticos) pero también de lo saludable, pues aun recibiendo información, algo desmoraliza y desalienta al alumnado, haciendo que aquélla no se use inteligentemente ni a favor de la propia vida.

Por un número interesante de respuestas, es posible inferir un factor muy delicado que cruza constantemente la mayoría de las expresiones: se trata de un manifiesto temor del alumnado a posibles represalias de los docentes. Sea el miedo real o imaginario, esta percepción existe, y en su existencia invade y tiñe con especulaciones, limitaciones o postergaciones, la libre y natural comunicación entre los actores de la formación, generando un desencuentro y separación constantes donde debería haber encuentro e intercambio para que el objetivo de la universidad -la producción y transferencia del conocimiento- se den sin estas reservas.

Es aquí donde lo ético tenga quizá su incidencia más activa, pues el bien común, como efecto de “la educación”, se ve dañado ante la ignorancia de su tratamiento.

El miedo limita y paraliza; el alumno teme preguntar y teme responder errado, escapa a exponerse a la ridiculización que presupone hará de él el docente. Teme solicitar una nueva explicación, dar una idea diferente ante el profesor y así, de la mano del temor, se silencia volviéndose un receptor de lo que llegue a captar, sea en estado de claridad o de confusión.

Ante tal rigidez, presión o autopresión, el objetivo máspreciado se evidencia en el recibirse rápido por sobre el aprender mejor.

De esta manera, el problema ético empieza a cruzarse por los otros valores ya que es poco esperable que en ese clima la espontaneidad, la confiabilidad, la desinhibición, la creatividad, lo bello, lo sabio y lo superior puedan germinar.

En cuanto a los egresados, en el sentido del entrecruzamiento ético por entre los valores intelectuales y estéticos, hubo similitud de planteos con las alumnas del profesorado.

Las devoluciones de los equipos de profesionales evidencian con conceptos, ejemplos de acciones y actitudes, casos que muestran una debilidad en la formación humanista en los directivos, los mismos docentes, padres y niños.

Algunos ejemplos expresados:

- El docente dice a los alumnos: “Para la próxima clase traigan bolsitas con arena, el que no cumpla se queda dentro del aula con la maestra” (educación por la amenaza).
- Dejar dentro del aula al alumno que no trae la indumentaria correcta para la clase (educación por el castigo).
- Un docente considera que: “se enseña a los alumnos a autovalorarse a partir de lo ‘habilitoso’ que es el niño en un deporte” (valoración restringida al poder de la motricidad exitista).
- En los ejemplos de actitudes no éticas nombraron: “clases improvisadas, impuntualidad, no explicar lo que se enseña” (problemas planteadas también por las estudiantes universitarias).

Otros hechos que giran en derredor de lo ético:

8 Esta asignatura es la única en toda la carrera que posee exigencias estéticas de femineidad.

9 En especial, una grave dificultad para asociar la consigna dada, sea o no en forma de pregunta, con la respuesta que construyen. Esta situación, si bien no es adquirida en el profesorado, no está considerada por el cuerpo responsable de la formación de los jóvenes, más allá de la mera queja.

- Una directiva amenaza a un docente y abusa de su tiempo; otra maltrata con gritos a un alumno porque tropezó con ella; alumnos se burlan de sus compañeros menos capaces; un docente pide a gritos que los niños... no griten en el patio.
- Casos de falseamientos para lograr ventajas o poder: alumnos que se quedan sin ser autorizados con la pelota de la institución, trampas en los deportes, simulación de una enfermedad, etc.

Estos ejemplos de vivencias laborales actuales hablan de una prolongación de la formación recibida como estudiantes, que no parece ser reconocida como necesaria de transformación.

Interpretaciones críticas

Las evidencias enumeradas muestran, entonces, una educación que desmerece y descuida la presencia y el ejercicio real de:

- un pensamiento crítico, base de una dialéctica capaz de generar elecciones racionales y conscientes,
- una cooperación centrada en las ventajas ecológicas y productivas derivadas por privilegiar el bien común y
- una libertad sensitiva y creativa, condiciones propias de la expresión artística.

Es necesario recordar que el sujeto humano desarrolla sus capacidades intelectivas de comprensión y de conocimiento a medida que se apropia de los instrumentos lingüísticos que le ofrece su propio idioma. Sobre esta base idiomática construirá luego todos los posibles universos lingüísticos de las diversas esferas de conocimiento, tanto vulgar como científico, filosófico o motriz. El universo del lenguaje se construye desde una cultura determinada y, si ella desmerece su dominio, estamos ante el hecho de que las ideas en su contexto no son sustanciales y tampoco son importantes, de aquí a la inconsciencia hay poco trecho.

En estos casos parece dar igual que lo que se diga sea o no claro, que el que escuche comprenda o no lo que se dijo, que lo escrito tenga o no una ideología definida y que lo que haga tenga o no coherencia con esos decires, ya que, si no comprendo lo que digo ni lo que escucho o leo, no soy plenamente consciente de lo que hago.

Si en simultáneo no se percibe claramente, se degrada la consideración del contexto, algo que en la docencia lleva a la grave transferencia de lo irracional, insensible y sin un serio registro ético. Ello propicia nuevas generaciones de adultos en riesgo de deshumanización, algo que ya en nuestra era parece estar naturalizado.

Interpretando las perspectivas mencionadas como aspectos pertenecientes a las vivencias psicológicas, lo cognoscitivo y lo afectivo se presentan como variables inseparables del psiquismo. Observada la gran relación de causa efecto, entre el límite afectivo enraizado en el temor del alumnado -que dificulta el acercamiento al docente para discutir la lógica de los argumentos- derivamos en una formación deshumanizada en los futuros profesionales de la educación física.

Sabemos que las teorías del pensamiento han evolucionado desde las innatistas, con su visión de la inteligencia limitada por la genética, hasta las ambientalistas cognitivas y evolucionistas del individuo en sociedad.

La acción conductista permanente del docente no sólo está indicando una moral tomista, dependiente, que se ha quedado en mitad del camino alcanzado por las teorías más actuales, que ya desde Rousseau arraigan en una moral autónoma, sino un arraigado miedo a los efectos del pensamiento libre.

Permitir el pensamiento lógico y crítico implica estimular las más variadas asociaciones que nos posibilita el lenguaje y en ello se pone en debate el argumento del interlocutor. La inhibición del desarrollo intelectual de los alumnos obtura la posibilidad de utilizar creativamente su capacidad racional para evolucionar en el estado actual del conocimiento de su profesor. Que un docente lo evite, a partir de un modelo autoritario o su extremo -el demagógico- es una cuestión de ética profesional.

Desde lo ético, el acto humano puede estar movilizado desde dos lugares bien definidos: desde la libertad consciente o desde la inconsciencia.

Desde la primera, los actos son producto de una elección voluntaria, sentida como correcta pero también razonada. Tal elección así deseada, desde la intuición profunda, esencial, devendrá natural y lógicamente ética. Esto significa que tengo la voluntad (desde la sensibilidad) de ser ético, sé qué es y qué no es ético (desde el lugar de sabiduría) y conozco las normas que me permiten llevar a cabo mi decisión (desde un intelecto informado). En síntesis, sé elegir el placer de los resultados más oportunos por sobre las obligaciones especulativas o del mero instinto y reconozco las consecuencias de mis actos en relación a mí y a los demás. Desde las libres elecciones, se vive así, una vida creada conscientemente por sí mismo.

Desde la inconsciencia, se está en un espacio instintivo, esclavizado por las emociones creadas externamente; se desprecian e ignoran las consecuencias posibles de los actos; se actúa por presiones, negligencia, indulgencia, por costumbre o automatismos. Se vive una vida generada en el miedo a los que presionan y alimentada por las conveniencias y la comodidad de lo conocido. La inconsciencia responde a lo instintivo de lo cultural no reflexivo; le falta la intuición más profunda, propia de la pureza original del ser humano no contaminado con la autodefensa o el ataque especulativos.

La conciencia acerca los sentimientos más generosos, la inconsciencia los más mezquinos. Desde una óptica de la razón y la sinrazón, Singer expresa:

... no se le puede dar una respuesta que ofrezca a todo el mundo razones irresistibles para actuar moralmente. La conducta éticamente indefendible no siempre es irracional. Probablemente siempre necesitaremos que las sanciones legales y la presión social ofrezcan razones adicionales contra las graves violaciones de las normas éticas. Al mismo tiempo, los que sean lo bastante reflexivos para plantear la cuestión que hemos tratado en este capítulo, [“Por qué debemos actuar moralmente?”] serán también los que con mayor probabilidad valorarán las razones que puedan ofrecer para adoptar el punto de vista ético¹⁰.

Esta reflexión, dentro de toda la acción interpretativa de esta producción, permite definir dos tendencias que parecen ser las más destacadas en todo el recorrido: una es la de poner al descubierto el autoritarismo de los adultos con su inevitable derivación en la esclavitud del dominado. La otra, producto tanto del autoritarismo como de la ignorancia que el mismo genera, pone al descubierto el miedo, tanto del niño o joven como del adulto. Quede entonces como idea fuerza invitar a un nuevo tratamiento de la cuestión, con la siguiente hipótesis:

La formación de los profesores de educación física carece de la reflexión suficiente sobre los rasgos humanistas, capaces de alcanzar la competencia necesaria para un futuro desarrollo profesional acorde a la urgencia de este tiempo. Pensar el desarrollo temprano de una educación asentada en la sensibilidad y en ella, en la sensibilidad social, se torna medular. Lo justifica una amenaza casi fatal de que, sin estos estímulos, una información tardía poco o nada podría lograrse sobre los valores no apprehendidos.

Lo intelectual, lo estético y su atravesamiento ético no alcanzan a producir efectos visibles si no se reflexiona profundamente sobre los efectos de su negación.

Las expresiones de las alumnas, sus reclamos y expectativas constantes de una mejor oferta educativa, la capacidad que demostraron de una acertada lectura de la realidad que deben vivir y que quisieran cambiar, son argumentos que motivan a afirmar que los profesionales a cargo de su formación estamos en deuda.

Autora

Prof. Lic. Nora Petrone. Egresada como Profesora de Educación Física del Instituto Nacional Enrique Romero Brest de Buenos Aires y de la Universidad de La Plata.

Egresada como Licenciada en Educación Física de la misma Universidad con tesis editada como libro por el instituto de Epistemología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Tucumán bajo el título Pensamiento y Movimiento. Una dualidad aún vigente en Educación Física (2003).

Egresada como Master en Educación Física en la Universidad de Salamanca.

Actual doctoranda en el Doctorado en Humanidades con orientación en la Educación Física de la Facultad de Filosofía y Letras de Tucumán, con proyecto de tesis aprobado en la Universidad Nacional de Tucumán, sobre La importancia de la comunicación verbal, en la comprensión y producción del discurso motriz.

Actualmente es Titular de la Disciplina Gimnasia de la carrera de Profesorado en Educación Física de la Facultad de Educación Física.

Bibliografía citada

- Samaja, Juan (2004), Proceso, diseño y proyecto en investigación científica, Buenos Aires, Ediciones JVE.
- Hessen, Johannes (1962), Tratado de Filosofía. Teoría De Los Valores, Tomo II, 2.º edición, Buenos Aires, Ed. Sudamericana.
- Singer, Peter (1995), Compendio de Ética, Madrid, Alianza Editorial. SA.
- ----- (1984), Ética práctica, 2.º edición, Gran Bretaña, Ed. Cambridge, University Press.
- Ruiz, Daniel (1982), Ética y deontología docente, 2.º edición, Buenos Aires, Ed. Braga.

Bibliografía general

- Avila, H., E. Baringoltz, E. Bunge, M. y otros. Coordinador Scarano, E. (1999), Metodología de las Ciencias Sociales. -Lógica, lenguaje y racionalidad-, Capítulo 4, Schuster, F., "Pluralismo metodológico en ciencias Sociales", Buenos Aires, Ed. Machi.
- Brohm, J., P. Laguillaumie y F. Gantheret. (1968 a 1985), Partisans. Deporte, cultura y represión, Compendio de artículos de la revista homónima, Colección Punto y Línea, Barcelona, Ed. Gili.
- Freire, Paulo (1998), La educación como práctica de la libertad, Madrid, Siglo XXI.
- Fromm, Erich (1959), El miedo a la libertad, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Bruner, Jeromé (1989), Acción, Pensamiento y Lenguaje, Compilación de José Luis Linaza, Madrid, Editorial Alianza.
- Pick, Susan, A. Velasco (1995), Cómo investigar en Ciencias sociales, México, Ed. Trillas.
- Samaja, Juan (2004), Proceso, diseño y proyecto en investigación científica, Buenos Aires, Ediciones JVE.
- Spranger, Eduardo (1966), Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad, Segunda parte. Trad. Ramón de la Serna, Madrid, Ed. Selecta, de Revista de Occidente.
- ----- (1971), El educador nato, 6.ª tirada de la 1.º edición, Buenos Aires, Ed. Kapeluz.
- Taylor, S. y R. Bogdan (1992), Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Bibliografía específica

- Aisenstein, Angela (1995), Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Ed. Física, Buenos Aires, Ed. Flacso.
- Aisenstein, Angela (2000), Repensando la Educación Física escolar. Entre la educación integral y la competencia motriz, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Giraldes, M. (2001), Gimnasia, el futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones, Buenos Aires, Ed. Stadium.
- Gutierrez Sanmartín, M. (1995), Valores sociales y deportes. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales, Madrid, Ed Gymnos.
- Hessen, Johannes (1962), Tratado de Filosofía. Teoría De Los Valores, Tomo II, 2.º edición, Buenos Aires, Ed. Sudamericana.

Aires, Ed. Sudamericana.

- Mateo, Marta (1988), *Ética. Fundamentación onto-axiológica de la moral*, Tucumán, Argentina, Ed. Gráfica Don Bosco.
- Parlebas, Pierre (1981-actualizado en 1999) *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de Praxiología Motriz*, Barcelona, Ed. Paidotribo.
- Petrone, Nora (2002), *Pensamiento y movimiento. Una dualidad aún vigente en educación física*, Tucumán, Ed. Instit. de Epistemología de la Fac. de Filosofía y Letras de la UNT.
- Ruiz, Daniel (1982), *Ética y deontología docente. 2.º edición*, Buenos Aires, Ed. Braga.
- Salim de Sirimaldi, Silvia (2005), *Evaluación de enfoques y estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios. Estudio de un caso*, Tucumán, Ed. Universidad Nacional de Tucumán.
- Santiago, Gustavo (2004), *El desafío de los valores. Una mirada desde la filosofía con niños*, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- Singer, Peter (1995), *Compendio de Ética*, Madrid, Alianza Editorial. SA.
- ----- (1984), *Ética práctica, 2.º edición*, Gran Bretaña, Ed. Cambridge, University Press.
- Stern, Alfredo (1944), *La Filosofía de los Valores*, México, Ed. Minerva.
- Zavadviker, Nicolas (2004), *Una Ética sin fundamentos*, Tucumán, Ed. Instituto de Estudios antropológicos y Filosofía de la Religión, Fac. de Filosofía y Letras de la UNT.

La cobertura de los juegos olímpicos de Pekín en los medios impresos de Santa María- RS- Brasil

Bonamy, María Belén.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar el enfoque periodístico de los Juegos Olímpicos de Pequín 2008 en los diarios de Santa María- RS- Brasil, a partir del análisis del espacio destinado al evento, y de los valores y características que los diarios traen a partir de su cobertura.

El análisis fue realizado sobre la cobertura de los diarios Diario Santa María (SM) y A Razão (SM). Las categorías más promovidas fueron: Exaltación de la etnia y del nacionalismo y Exaltación del atleta nacional. Se concluyó que la cobertura de los diarios refuerza el deporte de alto rendimiento, de competición; se exaltaron valores y características que tienen poca relación con lo que se promueve como ideal olímpico, siendo este ficticio para la sociedad actual.

Palabras clave: Juegos olímpicos - deporte - periodismo.

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar o enfoque jornalístico dos Jogos Olímpicos de Pequim 2008 na mídia impressa de Santa Maria- RS- Brasil, a partir do análise do espaço destinado ao evento, e dos valores e características que a mídia traz a partir da sua cobertura.

A análise foi aplicada na cobertura realizada pelos jornais Diário Santa Maria (SM) e A Razão (AR). As categorias mais veiculadas foram: Exaltação da etnia e da nacionalidade e Exaltação do atleta nacional. Concluiu-se que a cobertura dos Jornais reforça o esporte de alto rendimento, de competição; exaltaram-se valores e características que tem pouca relação com o que se promove como ideal olímpico, sendo este fictício para a sociedade atual.

Palavras chave: Jogos Olímpicos, Esporte, jornalismo.

Abstract

The aim of the present work was to analyze the journalist cover of Olympyc Games in Pequin 2008 in the printing press of Santa Maria-RS-Brazil. O analyze was made about the place in the newspapers for Olympyc Games, and the values and features, through the content used by the newspapers Dario Santa Maria and A Razão. The most propagated categories were Exaltation of Ethnic and nationalism and Exaltation of nationals' athletes.

As conclusions: coverage of newspapers strengthens high performance sports, competition's sports; was exalted values and features that have less relationship with it is promotes as Olympic Imaginary, it is fictitious for the actual society.

Key words: Olympic Games, sports, journalism.

Consideraciones Preliminares

En el presente trabajo se abordará la cobertura de los Juegos Olímpicos de Pequín 2008 realizada por los medios impresos santamarienses.

Entre los motivos que me llevaron a investigar sobre esta área, encuentro que los juegos olímpicos pueden ser caracterizados como el mayor evento deportivo, teniendo en cuenta la cantidad de deportistas y delegaciones que participan y la gente que movilizan; y es a partir de las coberturas periodísticas que muchas personas construyen un determinado modo de mirar las prácticas deportivas, y cómo un deportista o un equipo se desenvuelve en ellas.

De acuerdo al Comité Olímpico Internacional dicho evento es la “competición entre los mejores atletas del mundo, confraternización entre los pueblos y, por sobre todo, la gran fiesta del deporte. Los Juegos Olímpicos son uno de los más importantes eventos del planeta, movilizandando poblaciones de centenares de países y emocionando a todos con sus victorias, records e historias de superación. De cuatro en cuatro años, una ciudad del mundo tiene el privilegio de ser sede de los Juegos. En ella competidores e hinchas se entremezclan y, durante poco más de dos semanas, ayudan a preservar y fortalecer el espíritu olímpico”¹.

Un segundo concepto que mueve los Juegos Olímpicos es la idea de Olimpismo, surgida en 1896 en la reanudación de los Juegos; esta es una filosofía de vida que utiliza el deporte como instrumento para la promoción de la paz, de la unión; el respeto por las reglas, por los adversarios, con sus diferentes culturas étnicas y religiosas. Su base está formada por la combinación entre deporte, cultura y medio ambiente. Su objetivo es contribuir en la construcción de un mundo mejor, sin ningún tipo de discriminación, encarando el deporte como un derecho de todos. Tiene como ideal la participación en masa, la educación, la integración cultural y la búsqueda de la excelencia a través del deporte. Sus principios son la amistad, la comprensión mutua, la igualdad, la solidaridad y el “fair play”. Estos valores deben ser aplicados más allá del deporte, en el día a día para la vida.

Brasil fue uno de los 204 países que participó de los Juegos Olímpicos de Pequín, siendo esta su 20.º participación. La delegación estuvo compuesta por 469 integrantes, de los cuales 277 fueron atletas (132 mujeres y 145 hombres); participaron en las siguientes modalidades: Atletismo, Básquet, Boxeo, Canotaje de velocidad, Canotaje slalom, Ciclismo en ruta[1], Ciclismo mountain bike, Esgrima, Fútbol, Gimnasia artística, Gimnasia rítmica, Halterofilia, Hándbol, Hipismo, Judo, Luchas, Nado sincronizado, Natación, Pentatlón moderno, Remo, Saltos ornamentales, Taekwondo, Tenis, Tenis de mesa, Tiro, Tiro con arco, Triatlón, Vela, Vóley y Vóley de playa.

La pregunta por responder a partir de esta investigación es: ¿Qué ponen en circulación los medios impresos de Santa María en el abordaje de los Juegos Olímpicos de Pequín 2008?

Los objetivos propuestos para la investigación fueron:

Generales: Analizar el enfoque periodístico de los Juegos Olímpicos de Pequín en los medios impresos de Santa María- RS- Brasil.

Objetivos específicos: Verificar cómo la prensa impresa abordó los Juegos Olímpicos de Pequín 2008; identificar valores y características presentes en los contenidos referentes a los Juegos; clasificar los contenidos en informativo o formativo; identificar si los medios impresos estimularon la inserción de deportes emergentes a partir de los Juegos en la sociedad local.

Procedimientos metodológicos

La preferencia del diario frente a otros medios es porque es un instrumento que está al alcance de más personas, ya sea porque las consultas pueden ser hechas vía internet y también porque es consumido por más personas que por otros medios, por tener la libertad de poder leer en cualquier espacio y tiempo de acuerdo a cada persona. Así según Erbolato (1985) [2] el diario tiene tres grandes ventajas sobre otros medios: el tiempo, dado que el lector decide dónde y cuándo leer; el espacio, los medios impresos disponen de más espacio, profundidad y extensión; y la durabilidad, la noticia está a disposición del lector en tanto el diario no sea quemado o tirado.

Los diarios seleccionados fueron el Diario Santa María y A Razão, por ser estos los más reconocidos en la ciudad de Santa María. Luego se seleccionó el período a trabajar, aquel comprendido entre los días 6 y 25 de agosto, período en el cual se desarrollaron los juegos.

Las materias analizadas fueron todos los reportajes, opiniones, artículos, chistes, de tapa a contratapa, teniendo en cuenta todas las secciones.

El primer paso fue contabilizar el espacio en cm² destinado por cada sección de los periódicos a los Juegos Olímpicos, organizado en tablas, posteriormente se identificó el espacio destinado a cada deporte y la cantidad de materias existentes de deportes individuales y deportes colectivos y cuántas de ellas para cada deporte.

Una vez cuantificados los espacios y las materias se organizó una tabla donde se registraron todas las materias (títulos, copete, destacado, foto/ leyenda, chistes, publicidad) por sección, identificando a qué deporte pertenecían.

Una vez identificados los datos, estos fueron clasificados a partir de las categorías utilizadas por Hatje (2000)[3] en su tesis, algunas modificadas y otras creadas a partir del material a analizar.

Las categorías seleccionadas para su desarrollo son:

1. Trazos étnicos.

Subcategorías:

- 1.1 Carácter xenófobo-racista.
- 1.2 Exaltación de la etnia y del nacionalismo.
- 1.3 Comparación étnica y del nacionalismo.
- 1.4 Exaltación del regionalismo santamariense.

2. Relaciones nacionales e internacionales.

- 2.1 Relativos a los atletas nacionales².
 - 2.1.1 Exaltación de los atletas brasileños.
 - 2.1.2 Exaltación del patriotismo emocional.
 - 2.1.3 Ridiculización de los atletas.
 - 2.1.4 Comentarios y valores negativos de los atletas.
 - 2.1.5 Tópicos y metáforas dirigidas a la selección brasileña y a la nacionalidad.
- 2.2 Relativos a los atletas adversarios.
 - 2.2.1 Exaltación y esfuerzo del adversario
 - 2.2.2 Exaltación del patrimonio emocional del adversario.
 - 2.2.3 Ridiculización de los atletas.
 - 2.2.4 Comentarios y valores negativos de los atletas adversarios y de las nacionalidades.
 - 2.2.5 Tópicos y metáforas dirigidos a la selección adversaria.

3. Registros relativos a individualidades³ en el equipo nacional y en el adversario.

- 3.1 Exaltación del jugador nacional.
- 3.2 Exaltación del jugador adversario.

1 Traducción personal. www.cob.org.br

4. Trazos sexistas.
 - 4.1 Apelaciones de virilidad.
 - 4.2 Ridiculizaciones sexistas.
 - 4.3 Exaltaciones de un género y minimización del otro.
5. Trazos emocionales de los atletas.
6. Aspectos adyacentes a los partidos.
 - 6.1 Valorización de aspectos políticos.
 - 6.2 Valorización del deporte como negocio.
 - 6.3 Valorización de la historia de los juegos.
7. Conductas antideportivas.
8. Materias solo informativas.
9. Celebración del deporte.

Una vez obtenidos todos los datos, se realizó el análisis de los mismos, a partir de la utilización de gráficos en los casos necesarios; se utilizó para el análisis de los gráficos y de los datos en la mayoría de los casos el porcentaje para identificar y relacionar las variables en relación al total.

Descripción y análisis de los datos.

Análisis Cuantitativo

Análisis del espacio

En cuanto al espacio destinado en los diarios para el desarrollo de los Juegos Olímpicos de Pekín fueron en su mayoría las secciones deportivas, en el caso del Diario Santa María, ellos dedicaron una sección dentro de la sección deportiva que se llamó Olimpiadas, donde se publicaron los artículos que tuvieran relación con las mismas. En tanto, en el Jornal A Razão los artículos fueron publicados dentro de la sección deportes. Solo algunas pocas fueron publicadas en la tapa, opinión y contratapa, generalmente.

Así, el Diario Santa María destinó 29.182 cm², lo que representa un 85,06% de las materias vinculadas al deporte en los Juegos Olímpicos, siendo el restante destinado a publicidades y anuncios televisivos. En tanto el Jornal A Razão destinó 14.461,75 cm², lo que representa un 71,66%.

A partir de la organización de los datos también se puede establecer la cantidad de materias por deporte. El deporte que más materias tuvo fue en el Diario Santa María el fútbol masculino con 39 materias, seguido por el fútbol femenino con 34 materias. Aunque vale resaltar aquí que no fue muy grande la diferencia en cuanto al número de artículos, con 17 artículos para el fútbol masculino y 14 para el fútbol femenino. Además, natación tuvo en ese diario 15 artículos, o sea, uno más que el fútbol femenino, aun-

- 2 Serán tomados en esta categoría los atletas que participan en competiciones individuales y también aquellas materias referidas a los equipos nacionales.
- 3 Como individualidades se tendrán en cuenta la exaltación de un jugador de un equipo, es decir, a la individualidad resaltada del conjunto.

que de todos modos no igualó la cantidad de materias, obtuvo un total de 25, quedando en el tercer lugar.

A continuación se presenta la tabla construida a partir de la obtención de la cantidad de materias.

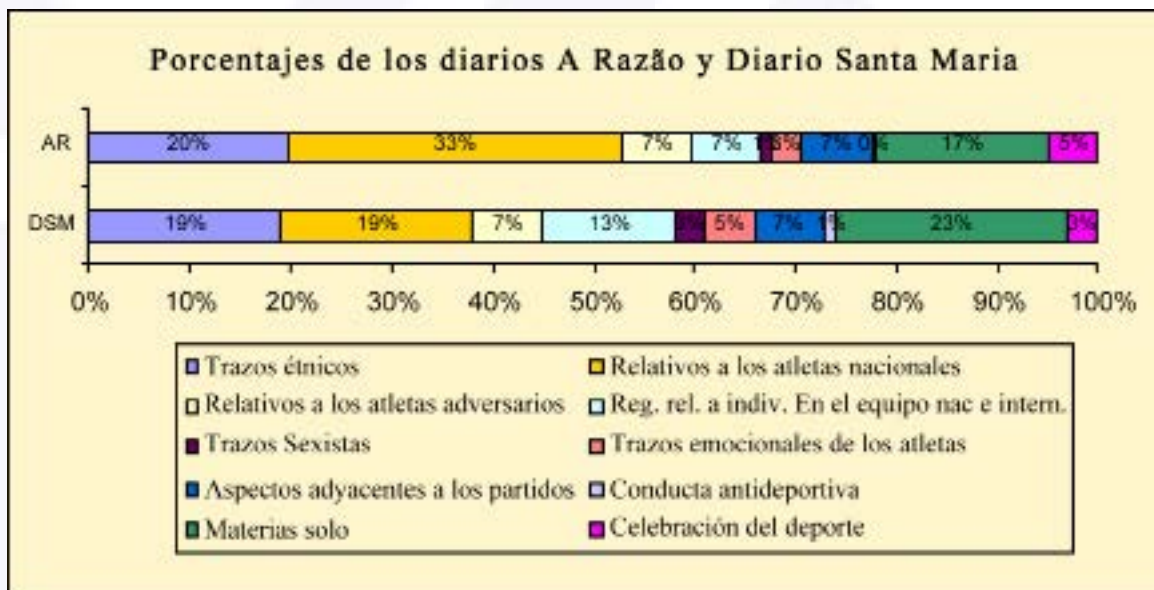
En el caso del Jornal A Razão, se presentó la situación inversa respecto del periódico anterior. Publicándose sobre fútbol femenino 33 materias y sobre fútbol masculino 28 materias, también se presentó el mismo hecho que en el Diario Santa María, en este caso coincide la cantidad de artículos del fútbol y de atletismo, teniendo cada uno 15 artículos.

Cantidad de materias por deporte - Diário de Santa Maria							
Deporte	Título	Copete	Destacado	Foto/esp.	Crata	Public.	Total x deporte
Fútbol F.	14	4	8	10			34
Fútbol M.	17	3	5	13	1		39
Vóley playa F.	8			3			11
Vóley p. M.	8		1	2			9
Vóley F.	12	1	2	5			20
Vóley M.	8	2	1	2			13
Judo	5		1	5			11
Gimnasia art. F.	8		3	8		1	18
Gimnasia art. M.	8	1	2	2	2	2	18
Natación	13		2	7	1		23
Tenis	6						6
Hípico	4	1					5
Vela	4			1			5
Patín	1						1
Esquí	2						2
Atletismo	15	3					18
Lucha	2						2
Hándbol	1			1			2
Box	1						1
Softbol - amam.	1						1
Taekwondo	2						2
Totales x mail	138	15	22	87	4	3	200

Jornal A Razão							
Deporte	Título	Copete	Destacado	Foto/esp.	Crata	Public.	Total x deporte
Fútbol F.	14	7		10	1	1	33
Fútbol M.	15	3	1	7	2		28
Vóley p. F.	7			1			8
Vóley p. M.	5						5
Vóley F.	8	1	1	4			14
Vóley M.	8			2			10
Judo	5	2		4			11
G. art. F.	3	1		1			5
G. art. M.	2		1	2	1		6
Natación	8	8		5	2		23
Tenis de mesa	2						2
Hípico	5						5
Vela	4						4
Canotaje	1						1
Esquí	1						1
Atletismo	15	3		3			18
Lucha	1						1
Hándbol	1						1
Box	3						3
Softbol - amam.	1						1
Taekwondo	2						2
Totales x mail	112	21	3	38	6	1	181

Análisis de las categorías

A continuación la presentación de los datos respecto de las categorías:



Cantidad de materias por categoría

Categoría	Subcategoría	JRM N°	DSM N°
Trazos étnicos		42	49
	1.1		1
	1.2	36	38
	1.3	3	6
	1.4	3	6
Relaciones nacionales e internacionales		84	71
Relativas a los atletas nacionales	2.1.1	36	33
	2.1.2	8	8
	2.1.3	6	
	2.1.4	33	30
	2.1.5		1
Relativas a los atletas adversarios	2.2.1	14	15
	2.2.2		1
	2.2.3		2
	2.2.4		
	2.2.5		
Reg. rel. a indiv. En el equipo nac. y intern.		15	34
	3.1	13	32
	3.2	2	2
Trazos sexistas		2	8
	4.1		
	4.2		
	4.3	2	8
Trazos emocionales de los atletas		7	14
Aspectos adyacentes a los partidos		15	18
	6.1		3
	6.2	1	1
	6.3	14	14
Conducta antideportiva		1	3
Materias solo informativas		38	50
Celebración del deporte		10	8

Lo que se puede evidenciar a simple vista sobre el gráfico es que en el caso del Diario Santa María con un 23% (59 materias) la categoría con mayor difusión fue: Materias solo informativas, seguido de la categoría Relaciones nacionales e internacionales en la subcategoría Relativos a los atletas nacionales con 19% (50 materias) y la categoría Trazos étnicos con 19% (49 materias). Pero si descomponemos la subcategoría Relativos a los atletas nacionales encontramos que 36 materias corresponden a Exaltación del atleta nacional y 22 a comentarios y valores negativos de los atletas. En el caso de la categoría Trazos étnicos la gran mayoría (38 materias) correspondió a Exaltación de la etnia y del nacionalismo.

La categoría que siguió fue Registros relativos a la individualidad en el equipo nacional y adversario destacando que en el caso de la Exaltación del jugador nacional fueron la mayoría de las materias, 32 de las 34 materias, vinculadas a la actuación de Ronaldinho (fútbol masculino) y de Marta (fútbol femenino). La siguiente con la misma cantidad de materias (18 materias) fueron la subcategoría Relativos a atletas adversarios y la categoría Trazos emocionales de los atletas.

En cuanto a las materias Relativas a atletas adversarios estuvieron en su mayoría relacionadas a la actuación de Phelps en natación y a Bolt en atletismo, entre otros deportistas, aunque ellos fueron los más promocionados en los Juegos. En las materias de la categoría Trazos emocionales de los atletas estuvieron íntimamente vinculados a los resultados de los juegos y de las performances de los atletas, sean positivos o negativos.

En el caso del Jornal A Razão, de las 213 materias analizadas, correspondió el 33% (71 materias) a la subcategoría: Relativos a los atletas nacionales, seguido de la categoría Trazos étnicos con un 20% (42 materias) y en tercer lugar las Materias solo informativas con un 17% (36 materias).

Descomponiendo la subcategoría: Relativos a los atletas nacionales se encuentran que 33 materias corresponden a la Exaltación del atleta nacional y 10 a Comentarios y valores negativos de los atletas. En el caso de la categoría Trazos étnicos 36 de las 42 materias corresponden a Exaltación de la etnia y del nacionalismo. Las categorías que siguieron en el análisis son las mismas que en el Diario Santa María, solo que los valores son casi iguales en los tres casos.

Análisis Cualitativo

En cuanto al modo de abordaje del evento de ambos periódicos, se pudo evidenciar que fue destinado un mayor espacio para la promoción del evento, para que los lectores pudieran seguirlo por TV y por último el espacio destinado a los deportes.

La idea propuesta fue analizar cómo el periódico completo de tapa a contratapa trabajaba sobre los Juegos Olímpicos de Pekín 2008 y se encontró que el evento fue solo abordado en la sección deportes; en algunos casos apareció algún artículo en la sección de opinión o resumen de los diarios, teniendo habitualmente un espacio en la tapa, donde el tamaño dependía de la actuación de los atletas brasileños en los Juegos.

Un punto a destacar aquí es que en la cobertura de los Juegos algunos deportes en los que Brasil participó fueron dejados de lado, sin publicaciones, así como tampoco fueron cubiertos los deportes en los cuales Brasil no participaba. Esto demuestra un desinterés hacia la oportunidad de promover deportes no conocidos o no practicados; son deportes que no venden.

El segundo punto a analizar es respecto a las categorías, la pregunta que intentaré responder al respecto es: ¿qué se promueve a partir de las categorías?

A partir del análisis de los diferentes gráficos, se observó a simple vista que la categoría Materias solo informativas tuvo gran ocurrencia, pero si fueran sumadas todas las demás categorías que facilitan más que información esos valores serían superiores. Por tanto, se puede afirmar que más allá que las materias tuvieran un fuerte componente informativo, en su mayoría transmiten alguna cosa, sea un valor o una característica del deporte actual.

Por medio de los datos obtenidos en los gráficos y tablas, podemos observar qué fue lo que los medios impresos trajeron para la sociedad, qué fue lo que ella puso en circulación con su discurso, así, analizando las categorías con mayor índice de aparición fueron la subcategoría Relaciones nacionales e internacionales donde se destacó la subcategoría Relativos a los atletas nacionales y la categoría Trazos étnicos.

Las categorías con mayor índice de aparición fueron: Trazos étnicos, donde se destacó la subcategoría Exaltación de la etnia y del nacionalismo, y la categoría Relaciones nacionales e internacionales, donde se destacó la subcategoría Relativos a los atletas nacionales.

Por medio de la aparición de la subcategoría Exaltación de la etnia y del nacionalismo fue promovido

el sentido del “ser brasileño”, o también dado que los diarios eran santamarienses, aparecen materias vinculadas al “ser gaucho”, esto tiene relación con una caracterización con el modo de ser y lo que describe a un pueblo, en este caso aparecen expresiones como garra, alegría, samba, bravura, patriotismo, fuerza, experiencia, eficiencia. A partir de esta cobertura se intentó transmitir y generar una identificación por parte del pueblo, de la sociedad con su cultura, a partir de resaltar algunas características y valores propios de ellos. Del mismo modo se puede generar esto consiguiendo primero una identificación con el atleta y luego con la nacionalidad del atleta; en la cobertura de estos Juegos la categoría fue casi exclusivamente relacionada al espíritu, al ser brasileño, dada la inclusión pobre de las otras nacionalidades en este espacio.

Considerándose las categorías Relaciones nacionales e internacionales, el modo de abordaje de los Juegos por los medios fue otorgando un mayor espacio y más materias a la delegación brasileña de lo que a las demás, por lo tanto la subcategoría más promovida fue Relativos a los atletas nacionales, presentándose todas las subcategorías de la misma entre los dos diarios. La subcategoría con mayor índice de aparición fue Exaltación de los atletas nacionales, siendo transmitida a partir de esta la actuación de los equipos y atletas brasileños, resaltando las expectativas puestas sobre ellos, los triunfos, las conquistas; generando a partir de esto una identificación con los atletas. Así fueron publicadas materias como “Ele que mais” (título Diario Santa María, 15/8) refiriéndose a la actuación de Cesar Cielo en natación.

Una subcategoría que se desprende de la anterior es Exaltación del patriotismo emocional; las materias dentro de esta estuvieron vinculadas a la religiosidad en el deporte, las hinchadas, el seguimiento del evento por la población santamariense. Por ejemplo el caso del epígrafe de la foto donde dice “Torcedores. Apesar das superstições da família Munhoz, como acender velas, o resultado não veio, mas para eles valeu a experiência”.(F/L, 22/8, JAR).

Por último, las subcategorías Ridiculización de los atletas y Comentarios negativos de los atletas, están relacionadas con los comentarios negativos sobre las derrotas brasileñas y las ridiculizaciones por las malas actuaciones o errores brasileños, sea de equipos o de de atletas individuales; generalmente las malas actuaciones iban acompañadas de chistes. Ese fue el caso del gimnasta Diego Hipólito, favorito, quien quedó fuera luego de caerse en la final; también lo fue la actuación de la selección de fútbol masculino frente a la selección argentina, siendo calificada la actuación como un fiasco.

En cuanto la subcategoría Relativos a los atletas adversarios la más empleada fue Exaltación y esfuerzo del adversario; en este caso la mayoría de las materias tuvieron relación con la participación de Michael Phelps y sus conquistas; también fueron exaltados otros atletas que consiguieron un triunfo sobre Brasil.

Sobre la categoría Registros relativos a las individualidades en el equipo nacional y adversario, fueron creadas materias donde se exaltaba la participación de un jugador por sobre el equipo; los casos de mayor frecuencia fueron Ronaldinho y Marta de fútbol, expresado en la F/L (DSM, 7/8) “A caca do Craque. Laudehr tenta segurar Marta, a melhor jogadora do mundo, durante o jogo disputado ontem”.

En la categoría Trazos sexistas, la única subcategoría mencionada fue Exaltaciones de un género y minimización del otro. Las materias de esta subcategoría estuvieron relacionadas con la mejor participación de las selecciones femeninas de fútbol y vóley, donde fueron exaltados los triunfos de las mujeres por sobre los fracasos de los hombres.

Los Trazos emocionales se transmitieron a partir de las victorias o derrotas de los atletas en torno a cómo conmemoraban o se lamentaban por los resultados. Aunque la mayoría de las veces resaltaban el esfuerzo de los atletas para llegar a ese lugar, la competencia, el trabajo, las horas de entrenamiento, todos los sacrificios que los atletas hacen para poder participar en los Juegos.

En cuanto a Aspectos Adyacentes a los partidos, la subcategoría con mayor desenvolvimiento en la cobertura de los Juegos fue Valorización de la historia de los Juegos, donde se realizaron comparaciones con anteriores participaciones de Brasil en los Juegos, en los diferentes deportes, sobre todo aquellos donde había expectativas de podio.

Un tercer punto es la presencia de materias con relación a las demás secciones, aunque ellas formen parte de la sección deportes, ¿qué contenidos vuelcan hacia sociedad?

Observando la cobertura de los Juegos por los medios impresos santamarienses tuvieron importancia solo para la sección Deportes y Opinión, en esta última la importancia está dada en los artículos publicados por lectores del diario, lo que permite obtener una pequeña idea de lo que estos reciben. Se encontraron materias correspondientes a otras secciones dentro del espacio destinado en cada diario a los Juegos.

El último punto a analizar es respecto a lo que el medio impreso santamariense transmite a partir de sus artículos en relación al ideal del Olimpismo; esa filosofía ¿es transmitida por los medios impresos o

solo dedica espacio y materias para informar lo que acontece en el desarrollo del evento?

Se puede decir que no son promovidos la filosofía, la base, los objetivos, el ideal y tampoco los principios del Olimpismo nombrados al inicio. Aunque el Comité Olímpico Internacional tenga espacios destinados a promover esos ideales, los Juegos y en especial su cobertura por los medios seleccionados no los promueven, sino que ellos buscan la promoción del deporte como un consumo, como un producto de compra-venta, de mercado, donde lo que vende es el éxito, las conquistas, las medallas, los desempeños.

Esos ideales del Olimpismo parecen no corresponder con la sociedad de hoy, sino que tienen más relación con un ideal de sociedad a construir.

Consideraciones finales

El cuanto al modo de abordaje de los Juegos Olímpicos, la cobertura estuvo bien en lo referente al desenvolvimiento del evento y de las participaciones de los atletas brasileños, siendo promovidas materias con relación al desempeño de los brasileños, dejando de lado aquellos deportes en los cuales Brasil no participó. Hubo una mayor difusión de aquellos que obtuvieron medallas y una difusión creciente de aquellos que no siendo favoritos consiguieron subir al podio.

La cobertura resaltaba el rendimiento y las expectativas sobre los atletas; así, cuando estos fracasaban no solo aparecían comentarios negativos sino también ironías en los chistes.

Las modalidades más promovidas fueron los deportes colectivos, a pesar de que Brasil tuvo mayor participación en deportes individuales; esto puede ser un reflejo de lo que acontece en la sociedad, que los deportes colectivos son más promovidos que los individuales, adquiriendo estos últimos mayor refuerzo a partir de las conquistas de los atletas.

Las modalidades en las que Brasil obtuvo el oro (vóley femenino, natación y atletismo) no tuvieron gran destaque sino a partir de la clasificación a finales.

Los Juegos Olímpicos generaron sentimientos de "sorpresa" en el brasileño, porque las medallas de oro conquistadas no fueron en las modalidades más tradicionales y que normalmente tienen éxito; por consiguiente esos deportes fueron cobrando mayor interés a causa de esta situación.

La cobertura de los Juegos Olímpicos incentiva a jóvenes deportistas a la participación en los próximos Juegos, así como también la cita como ejemplos, incentivando a otros deportistas o a sus lectores a unirse a las prácticas deportivas, pero siempre tomando al deporte como rendimiento, no se habla de un deporte que no sea aquel de competencia.

Lo que los medios impresos santamarienses promovieron a partir de su cobertura de los Juegos Olímpicos fue un evento deportivo, donde solo tenían espacios las participaciones de los atletas brasileños, y donde solo fue analizado por los éxitos y los fracasos, dado que a medida que un deporte se fuera tornado más fuerte en el evento, obtenía más espacio en los periódicos. La misma situación se presentaba cuando un deportista fracasaba o no cumplía con las expectativas: era ridiculizado o minimizado.

Un último punto a destacar en la cobertura es que muchos deportes en los cuales Brasil participó no fueron promovidos, registrados por los medios impresos; fueron los casos de ciclismo, esgrima, gimnasia rítmica, halterofilia, nado sincronizado, pentatlón moderno, tiro, tiro con arco y triatlón. Esta situación refleja que la cobertura no fue completa dado que la no inclusión de los mismos por no tener éxito también hace que estos no adquieran más adeptos.

Autora:

Bonamy, María Belén.

Profesora en Educación Física. UNLP. (2009)

Alumna de Licenciatura en Educación Física UNLP.

Auxiliar Alumna en la asignatura Teoría de la Educación Física 3 (2007-2009)

Correo electrónico: belen_bonamy@hotmail.com

ORIENTADORA (tutora): Hammes, Marli Hatje

Graduada em Comunicação Social Jornalismo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1989)

Graduada em Educação Física, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1992).

Especialização em Teoria do Jornalismo e Comunicação de Massa, pela PUC_RS (1993)

Magister em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1996) Doctorada em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (2000). Actualmente profesora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, em el Centro de Educação Física e Desportos, Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas.

Desde 2002 integra la Comissão de Avaliação dos Cursos de Graduação em Educação Física do INEP/MEC

Desde 2005 a 2008 integra la Comissão de Implantação e Acompanhamento dos Projetos Pedagógicos de Curso da UFSM.

Líder do Grupo de Pesquisa Comunicação e Mídia na Educação Física (CNPq). Grupo de pesquisa: Comunicação e Mídia na Educação Física e no Esporte.

Conselheira e presidente da Comissão de Ética do CREF2-RS.

Correo electrónico: hatjehammes@yahoo.com.br

Fuentes primarias

- Diario Santa María. 6-25/8/ 2008
- Jornal A Razão. 6-25/8/2008

Bibliografía

- Borelli, V. (2002), A midiatização do esporte: leitura das estratégias discursivas da cobertura jornalística da Olimpíada de Sydney (2000), (Dissertação de mestrado em Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física), CEFD, UFSM.
- Camargo, V. R. T. (1998), “O movimento olímpico e os meios de comunicação de massa: a interdependência e a perpetuação do mito esportivo”, en Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 21, n.1, São Paulo.
- Hatje, M. (2000), Grande imprensa: valores e/ ou características veiculadas oir jornais brasileiros para descrever a participação da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1998 em franca, Tese (Doutorado em Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física), CEFD, UFSM, Santa Maria.
- Moro, R. L. & S. Carvalho (2000), “Educação Física, Comunicação social e esporte contemporâneo: alguns recortes comunicacionais”, en Revista Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física/ organizadores Sergio Carvalho e Marli Hatje. vol. 3, UFSM, Santa Maria.
- Sanfelice, G. R. (2002), As relações entre o esporte contemporâneo e o Olimpismo na cobertura dos Jogos Olímpicos, (Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano) CEFD, UFSM.

Reportaje

La Educación Física: problemas de investigación y prácticas de intervención

Por Fabián Martins y Marcelo Alonso.

Durante el mes de septiembre de 2010, el profesor Attilio Carraro, de la Universidad de Padua, Italia, visitó el Centro Regional Universitario Bariloche para trabajar con docentes locales.

“Educación Física, Experiencias e Investigaciones” (EFEI): Te damos la bienvenida, Attilio, y te pedimos que te presentes a nuestros lectores.

Attilio Carraro (AC): Soy Attilio Carraro, trabajo en la Universidad de Padua, que es una universidad italiana, en el nordeste de Italia, más o menos cerca de Venecia, para que tengan ustedes una idea de su ubicación.

Con respecto a mi trabajo en el área de la actividad física, desarrollo dos campos principales: uno de ellos es la relación entre la actividad física y la salud mental, especialmente para utilizar la actividad física en el tratamiento de trastornos psiquiátricos como la depresión, los desórdenes alimentarios, las adicciones como el alcoholismo o la drogadicción. El otro campo está más cerca de la educación física y es sobre la percepción del propio cuerpo, del ser corpóreo, en los chicos y en los jóvenes.

En este contexto de actividad física y vida cotidiana, estamos trabajando el tema de la agresividad en la actividad física, centrandó la investigación en la escuela más que en el campo del deporte. Precisamente estoy en Bariloche gestionando un convenio entre las universidades de Padua y del Comahue, en su sede de Bariloche, para desarrollar juntos distintos campos de investigación, y la posibilidad de realizar intercambios de profesores y estudiantes en el futuro.

EFEI: ¿Cómo es la inserción de la educación física en el contexto de la educación general en Italia?

AC: Aclaremos aquí que hablamos ahora de la educación física como disciplina escolar. Forma parte de los contenidos de la escuela primaria y de la escuela secundaria. En la primera situación no es obligatorio que las clases las den profesores de Educación Física. Son maestros, que tienen una formación universitaria, los que enseñan la actividad física. Los profesores de Educación Física van a la escuela primaria para desarrollar proyectos específicos, por ejemplo, desarrollar mayor actividad física, promover la actividad deportiva, y otros temas similares. En la escuela secundaria del primer nivel (niños de 11 a 14 años) y del segundo nivel (entre 15 y 19 años), se enseñan dos horas por semana de educación física, a cargo de un profesor de Educación Física. En el contexto general de la educación, es considerada una disciplina secundaria. No se le da el valor de otras disciplinas como la Matemática, las Ciencias, el Italiano.

EFEI: ¿Qué lugar le darías vos a la disciplina en función de la potencialidad que tiene el área?

AC: Para mí debería ser central, porque es la única disciplina donde el cuerpo es el centro de la acción, donde se puede alentar la relación entre personas de manera muy significativa; es un espacio para liberar una cantidad de sentidos psicológicos. Por último necesitamos alentar que los alumnos (todas las personas, en realidad) sean más activos físicamente, porque uno de los problemas más grandes que hay en Italia en particular y en la mayor parte de los países industrializados en general es el sedentarismo. La escuela debe tener un rol central en la promoción de un estilo de vida activo, no hay otra forma más efectiva de promover este mensaje que a través de la escuela. Por esta razón creo que la educación física en la escuela debe tener un rol más importante. Asimismo creo que la forma actual en que se da la educación física no es la más eficaz para cumplir el rol que mencionábamos un poco más arriba. Se enseña como si fuera cualquier otra disciplina, aunque yo creo que hay que moverse en una dirección nueva, porque el momento histórico y social está pidiendo una intervención diferente.

EFEI: ¿Podrías profundizar este concepto?

AC: Sí, les comentaré un ejemplo a propósito de esto. En el segundo nivel de la escuela secundaria no siempre es fácil para el docente incluir y alentar a todos los alumnos a practicar actividad física, contando con solo dos horas de clase en la escuela, pero muchos de estos estudiantes frecuentan luego gimnasios privados después del horario de clases. Hay así un quiebre respecto del modelo propuesto por la escuela. En ésta se propone mayormente un modelo “deportivo” de enseñanza de la actividad. Cabe preguntarse si este modelo deportivo es el más adecuado, si permite trabajar los conceptos fundamentales de la disciplina e incluir a los alumnos que no practican deportes.

EFEI: ¿Entonces qué otros modelos posibles de enseñanza hay?

AC: Es una pregunta muy difícil, no sé si se puede identificar claramente otro modelo, pero igualmente creo que es necesario repensar el modelo de enseñanza de la educación física actual. Por ejemplo uno puede preguntarse por qué la actividad elegida institucionalmente solo puede ser un deporte como el vóley, con el cual yo no tengo nada en contra, en lugar de proponer actividades más inclusivas, orientadas al aire libre; por ejemplo trekking, bicicleta. En Italia, y sobre todo en el norte, las escuelas tienen gimnasios y la actividad de educación física se enseña principalmente en el gimnasio; hay pocas experiencias en las que se sale de la escuela, se usa el entorno natural.

Otra idea es que se propongan desde la escuela actividades deportivas cuya finalidad no sea la competición extrema, como sí suele ocurrir en los clubes deportivos en los que la finalidad es ganar. A partir de estas actividades en la escuela, se puede plantear una visión de la educación física más inclusiva, con mayor respeto por las personas con menos talentos o habilidades, o que no tiene la voluntad de practicar un deporte con exigencia de alto nivel, que exige necesidades de entrenamiento diario, con alta demanda de tiempo y también de energía.

EFEI: Mencionaste a la educación física como una disciplina escolar, ¿Puede también pensarse la misma más allá del ámbito de la educación formal y de qué manera?

AC: Es una pregunta importante porque lleva a discutir en sentidos diferentes. En Italia se usa el término Educación Física solo para definir la disciplina escolar, no se utiliza esa definición para toda la actividad del movimiento que se hace por fuera de la escuela. Para adultos y mayores por fuera de la escuela, se piensan y organizan actividades de manera diferente. Hay en Italia actualmente una gran sensibilidad por el tema de la actividad física y la salud, considerando la actividad física como un medio de prevención de problemas cardiovasculares, de metabolismo, de sobrepeso, y también como un medio importante para mejorar la calidad de vida de los mayores. Se está dando actualmente en Véneto, una gran participación de mayores que asisten dos o tres veces por semana a cursos de actividad del movimiento, donde hay actividades gimnásticas, de juegos grupales, bailes, a veces es incluso difícil conseguir lugares en estos cursos, porque hay muchísima gente que participa. Con los jóvenes hay una situación muy particular, ya que al final de la escuela primaria, que es a los diez u once años, aproximadamente el 75% de los chicos participan de actividades deportivas fuera de la escuela; durante la escuela secundaria este porcentaje se va a reducir sensiblemente y al final de la misma, solamente un 20 a 25% de los estudiantes practican algún deporte o actividad fuera de la escuela. Es un fenómeno de abandono de la actividad física muy marcado, que podría tener varias razones, una es que la actividad deportiva tiene una orientación muy fuerte hacia la competencia, que se acentúa con la edad en función del nivel de habilidad. Así, una sociedad deportiva tiene como interés mantener en actividad a chicos y chicas de buen nivel porque va a formar un equipo para “ganar el campeonato”. Se busca el alto rendimiento porque el objetivo final es competir y no a todos los chicos les gusta competir o medir fuerzas, por ejemplo. La competición es central incluso para la educación física, pero hay diferentes niveles de competición, uno puede diseñar actividades para que los participantes se diviertan o solo para ganar un campeonato.

EFEI: ¿De qué modo se insertan los docentes de E. Física en el mundo de la actividad física?

AC: Un número importante de los docentes trabajan también fuera de la escuela, normalmente en clubes deportivos, pero también en gimnasios, asociaciones deportivas, para promover la actividad; esto es muy frecuente cuando el profesor es joven, porque intenta integrar trabajos diferentes ya que el horario escolar permite esta posibilidad. Yo pienso que el profesor que tiene otra orientación de trabajo, un club por ejemplo, igualmente considerará que su principal trabajo es el de la escuela. No sé si la persona que tiene este tipo de conexión puede mejorar la calidad de la enseñanza de la Educación Física; estamos

estudiando la relación que hay entre la propia práctica de actividad física del profesor en su tiempo libre y la habilidad de promover actividad en los chicos. Pensamos que el profesor que desarrolla más actividad en su tiempo libre tendrá una mejor transmisión, mas orientada a la motivación y a la inclusión.

EFEI: En relación con la investigación, ¿qué trabajo estás desarrollando en este momento?

AC: El trabajo que desarrollamos con mi equipo, junto con otros grupos del campo de la educación física es de investigación empírica. Normalmente se definen los objetivos de la investigación, el marco teórico, los instrumentos de trabajo (por ejemplo encuestas), los participantes a incluir en función de algunas características como sexo, edad, pertenencia a planes deportivos, etc. Luego se colectan los datos sobre distintos fenómenos estudiados...

Puede ser que la investigación tenga una dirección longitudinal, es decir, que se van a mensurar los fenómenos en el tiempo, cómo y en qué sentido se modifican estos fenómenos. Otra alternativa es la confrontación de resultados de distintos grupos, que tienen actividades o experiencias diferentes.

Como ejemplo les contaré uno de nuestros resultados preliminares (el proyecto recién comienza) en el tema de la agresividad. Se confrontaron grupos de niños en los que se puede mensurar el nivel de agresividad entre alumnos de escuelas expuestas a distintos tratamientos: un grupo se formó con escuelas en las que se ha sometido a los alumnos a la práctica de juegos de lucha durante un mes, otro grupo se formó con escuelas que proponen otros tipos de actividad en las que los alumnos no tienen contacto directo (no se tocan) entre sí. Aquí se registrará el nivel de agresividad antes y después de la experiencia, para confrontar la hipótesis de trabajo que tenemos que dice que los alumnos que pasaron por la experiencia de los juegos de lucha muestran un mejoramiento en su comportamiento.

EFEI: Este resultado es interesante y promisorio, pero ¿qué otras líneas de trabajo están ustedes desarrollando en relación con la actividad y educación física y la salud?

AC: Otro tema de trabajo es el del sobrepeso u obesidad en los estudiantes, de gran actualidad en Italia en estos momentos. En referencia a este tema estamos en la etapa de recolección de datos epidemiológicos, tratando de determinar o conocer la dimensión del fenómeno. Por ejemplo, trabajamos con chicos de diez años en la región del Véneto, en donde encontramos que ese grupo etéreo tiene un predominio de obesidad de alrededor del 34%.

También estamos estudiando la relación entre el comportamiento de padres y profesores y el de los alumnos con respecto a la actitud física de los chicos. Esta es una investigación longitudinal, porque vamos a mensurar dos fenómenos en el tiempo.

EFEI: ¿Estás trabajando en temas relacionados con la formación docente en Educación Física? ¿De qué modo?

AC: Sí, yo fui director de la Escuela de Especialización del Profesorado en Educación Física de la Universidad de Padua hasta hace dos años; esta institución está actualmente inactiva en espera de una reforma que se está realizando sobre la formación de los profesorado italianos. En el pasado era necesario que una persona tuviera un nivel de master para luego tener una estancia en la universidad por cuatro o cinco años y luego participar durante dos años de cursos específicos para obtener el título de Profesor de Educación Física.

La nueva propuesta se orienta al trabajo en la escuela de especialización para profesores de escuela secundaria, que comenzará a funcionar a partir de 2011 o 2012. No será de siete años como ahora, sino de cinco, ya que después de la licenciatura (el título en italiano es laurea), de nivel básico, se deberán cursar dos años para obtener el nivel de máster en Educación Física. Pero hay varios problemas relacionados con la formación y el posterior trabajo de los profesores de Educación Física. El principal problema de la escuela italiana es que puede formarse un número muy reducido de profesores (entre ellos los de Educación Física), porque en Italia hay un bajo nivel de natalidad. Además los cambios en la ley jubilatoria hacen que ahora, para los profesores, la edad para jubilarse sea de 65 años (anteriormente se jubilaban teniendo en cuenta antigüedad en el trabajo más que la edad), entonces el número de nuevos profesores que pueden ingresar a dar clases en la escuela es muy bajo. Este es un grave problema que hay en varios países industrializados, con bajas natalidades, altas expectativas de vida y jubilaciones a mayores edades. Es un problema mundial; uno se jubila a los cincuenta años y tiene una expectativa de vida de treinta o treinta y cinco años más, hace falta garantizar el sueldo de esa persona por medio de más gente que

trabaja en la actualidad.

EFEI: Te voy a plantear un problema de campo en conexión con la trama sociocultural actual en nuestra región. En Bariloche existe un alto porcentaje de población que vive en condiciones de riesgo, con trabajos inestables, familias numerosas, necesidades básicas insatisfechas, escuelas desprovistas de equipamiento, etc. Vos mencionaste al principio de la entrevista que la educación física, como parte de las actividades de la escuela, podía ayudar a reducir la agresividad de los estudiantes, ¿cómo ves vos (aunque quizás no conozcas en profundidad las problemáticas de la región), los aportes de la educación física con respecto a nuestra realidad?

AC: Este es un tema fundamental, porque pareciera que la educación o actividad física o el deporte son las últimas cosas en las que se va a pensar en condiciones de pobreza, de conflicto social, en donde comer cada día es un problema, pero yo pienso que la educación física y el deporte son instrumentos muy importantes para, si no resolver conflictos, al menos enfrentar esos conflictos, porque la idea central de la práctica es encontrar y encontrarse con los otros: yo voy a jugar contigo, yo voy a competir contigo, tú no eres el enemigo, eres la persona que me permite participar. Entonces la educación física es un instrumento importante para intervenir en la comunidad, también en condiciones de pobreza, también en condiciones de dificultad. Se necesitan garantizar condiciones; no puedo pensar en intervenir mediante el deporte en un lugar donde los chicos no comen dos veces por día, todos los días de la semana, o solo pueden comer en la escuela, como vi en un barrio muy pobre cerca de la ciudad de La Plata. También puede proponerse la actividad o educación física, no importa el nombre que se le dé, en las cárceles, en las que ha habido buenas experiencias en este sentido; yo pienso que respecto del tema de la agresividad, la actividad física permite trabajar con las propias emociones, con los propios sentidos, en una forma que en definitiva está muy bien controlada, que tiene una definición clara de las reglas, que permite trabajar juntos. Si decidimos jugar un partido de fútbol, necesitamos respetar reglas, respetar a los otros, mantener una dimensión que es muy importante, que es “definir el campo”, este es un valor que se agrega a los otros. No es fácil dar una respuesta a este tipo de preguntas, pero yo creo que se puede intervenir por medio de la educación física, con programas específicos, en los lugares de pobreza y de conflicto social.

En Italia hay un fuerte problema de inmigración, y se piensa que una forma de intervenir es por medio del deporte, que es en definitiva un lenguaje internacional, tiene una difusión mundial; los partidos de fútbol del campeonato mundial se ven en las casas más ricas y en las más pobres, y los chicos intentarán imitar a los jugadores. A partir de esto yo pienso que es el lenguaje más internacional de todos. En el final, yo pienso que la actividad física es un elemento fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas, en todos los niveles y en todos los estados...

EFEI: ¿Qué lugar ocupa la universidad italiana en relación con la resolución de problemáticas sociales? En Argentina llamamos a estas intervenciones extensión, que se complementa con la investigación y la docencia.

AC: En Italia, lamentablemente, la extensión no existe. La universidad puede involucrarse con programas comunitarios específicos, para investigar sobre un tema, pero no es el actor principal en el intento de resolver ese problema. La universidad investigará sobre un tema y podrá sugerir acciones o métodos de intervención, pero estos últimos los desarrollarán otros actores, que serán la municipalidad, el gobierno local. En Italia, aunque hay problemas de diferencias sociales, de pobreza y de inmigración, no podemos decir que haya la misma dimensión del fenómeno que lo que he visto en Bariloche, por ejemplo.

EFEI: En relación con tu viaje a Bariloche y tu contacto con los colegas locales, ¿cuáles son las ideas de trabajo a desarrollar?

AC: En primer lugar, es mi primer viaje a Bariloche y el quinto a la Argentina. La idea es armar un proyecto de investigación y una discusión sobre la finalidad de la actividad, el intercambio de conocimientos y experiencias entre personas de diferente nivel de formación. Aunque solo hace tres días que estoy trabajando aquí, en Bariloche, mi impresión es muy positiva. Me parece que esta institución es muy dinámica, donde hay personas que tienen muchísimo interés en la promoción de la actividad y el desarrollo de este centro de estudios.

EFEI: Volvemos a los juegos de lucha, ¿cuál es el sentido de los juegos de lucha y cómo podés definirlo

dentro del ámbito escolar y en particular dentro de la educación física?

AC: Es interesante este aspecto. En el inicio de nuestra investigación, nos propusimos constatar que, en el ámbito de la escuela primaria, los alumnos no tienen contacto físico con los otros, tienen dificultad para tocarse, es decir, mantener un contacto directo corporal; hay mucha discusión teórica respecto del sentido del contacto directo, el que da una mayor seguridad a las personas, cualquier contacto es importante, desde el saludo a los juegos. A partir de esto, en Italia en general y en Véneto en particular, los profesores señalan problemas de comportamientos agresivos, de falta de respeto de las reglas, de peleas entre los alumnos. Probamos entonces proponer una actividad centrada en la lucha, juegos de lucha, no utilizamos judo, karate, ni lucha libre, sino que se trata de juegos basados en la lucha. De esta manera los alumnos pudieron experimentar el contacto en un contexto bien definido y a partir de eso favorecer o cambiar el sentido interior por la agresividad. Los primeros resultados son promisorios, aunque hasta ahora se trata de pequeñas experiencias “de laboratorio”, hace falta repetir experiencias, trabajar con grupos más grandes, y seguir construyendo conocimientos en esa dirección.

EFEI: Gracias Attilio por este encuentro. Esperamos que hayas tenido una grata estadía en la ciudad y en nuestro Centro Regional.

AC: Yo espero que este sea el primer paso de un largo camino; tengo una impresión muy positiva de la Universidad del Comahue y de Bariloche, creo que se podrá trabajar muy provechosamente en conjunto con los docentes y alumnos de este Centro Regional, involucrando más gente en el trabajo para el futuro.

Datos de los entrevistadores

- Fabián Martins: Licenciado en Educación, Profesor de Educación Física. Encargado Cátedra, director del proyecto de extensión: “Recreos... Hacia una educación Formal del ocio”. Profesorado en Educación Física, Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Director del proyecto “El Club de los Barrios Somos Todos”, Secretaría de Políticas Universitarias, Programa de Voluntariado Universitario, Universidad Nacional del Comahue. San Carlos de Bariloche. martinsfaho@hotmail.com - Tel. 02944-15583541.

- Marcelo Alonso: Secretario de Investigación - CRUB - investigacion@crub.uncoma.edu.ar

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

La Educación Física escolar entre la innovación y el abandono pedagógico.

El caso de profesores de Educación Física innovadores en el nivel primario (2010-12)

Directora: Mg. Dora Vai

Correo electrónico: tigrevai@hotmail.com

Síntesis descriptiva

Este proyecto está enmarcado en un contexto de investigación internacional denominado “A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ENTRE A INOVAÇÃO E O ABANDONO/DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO” formado por grupos de UNIJUÍ (Brasil), LESEF/CEFD/UFES (Brasil), IPEF de La Pampa (Argentina), IPEF Córdoba (Argentina), UNIVALE (Brasil) y BARILOCHE-CRUB-UN Comahue (Argentina).

Este grupo de investigación tuvo su origen en el que fue llamado “movimiento renovador de la Educación Física brasilera de la década de 1980”. Este cuestionaba fuertemente la función de la Educación Física y a partir de allí surgieron propuestas de cambios que modificarían radicalmente las prácticas de la Educación Física en las escuelas. Estos grupos en la actualidad tienen el fin de identificar las semejanzas y diferencias de los distintos procesos de innovación y abandono pedagógicos en las prácticas docentes de la Educación Física en diferentes contextos socioculturales.

Se pretende investigar la trayectoria personal y profesional de los profesores que construyen alternativas, con el sentido de comprender ¿cómo es ese proceso? y ¿cómo ocurre? con el fin de identificar saberes y hechos de aprendizajes apropiados que producen prácticas innovadoras y transformadoras. En esta línea de investigación se analizará “La Educación Física escolar entre la innovación y el abandono pedagógico. El caso de profesores de Educación Física innovadores en el nivel primario EGB 2 y 3” que desarrollan tareas pedagógicas y didácticas innovadoras en escuelas del nivel primario EGB 2 y 3 (6.º y 7.º grado) en San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina.

Integrantes del Equipo

Lic. Foures, Cecilia, Prof. Alder Inés; Prof. Karavaitis, Leila; Prof. Magrini, Luciano; Prof. Cabral, Víctor; Prof. Cárdenas, Juan y Gallotti, Mariano.

Envejecimiento activo y atención primaria de la salud con Derechos Humanos de los Adultos Mayores en la Norpatagonia Argentina. Situación actual y tendencias a futuro.

Director: Dr. Zolotow, David Mario

Codirector: Dr. De Giovani, Santiago.

Correo electrónico: degio@bariloche.com.ar

Síntesis descriptiva

El presente Proyecto de Investigación se Inscribe en la modalidad Investigación-Acción. Pretende indagar sobre las interrelaciones entre las políticas de estado (nacionales, provinciales y municipales), sobre Envejecimiento Activo y Atención Primaria de la Salud con Derechos Humanos^[1] y las realidades demográficas y socioculturales de diferentes colectivos de adultos mayores en la región Norpatagónica argentina.

Se describirán las redes de servicios, recursos humanos, institucionales, financieros y de infraestructura regionales vinculadas a estas temáticas (gubernamentales y no gubernamentales).

Se intenta indagar y describir en forma representativa las diferentes concepciones y expectativas acerca del envejecimiento activo al interior de diferentes colectivos socioculturales. Se estudiarán diferentes grupos de adultos mayores, para conocer sus cotidianidades y a partir de los resultados obtenidos verificar el impacto de las políticas de estado específicas sobre envejecimiento activo en las poblaciones estudiadas.

Integrantes del Equipo:

Prof. Ederly, Carlos; Lic. Dordal, Hilda; Lic. Díaz, Rosa; Lic. Rocha, Norberto; Lic. Sartor, Mónica; Lic. Rodriguez, Javier; Lic. Paillalef, Andrés; Lic. Castañón, Marcela; Lic. Nuñez, Paula y Lic. Mirco Gustavo.

Educación Física y formación docente: trayectos formativos y prácticas pedagógicas

Director Externo: Prof. Ron, Osvaldo Omar

Codirectora: Prof. Fernández, Marisa

Correo electrónico: biafer@speedy.com.ar

Síntesis descriptiva

El abandono de la formación universitaria durante los primeros años de estudio comienza a ocupar un lugar relevante en el discurso y producción pedagógicos en tanto resulta una preocupación central en el nivel superior. La incorporación de grupos sociales tradicionalmente excluidos del sistema, no significó la democratización del mismo y la antigua selección académica en el ingreso, pareciera haberse trasladado al interior del trayecto formativo.

Sin dejar de situar esta problemática en el actual contexto y sin olvidar aquellos aspectos que hacen referencia a los propios estudiantes, afirmamos que en la actualidad las prácticas docentes universitarias son interpeladas por las formas que adoptan las trayectorias educativas de los estudiantes. Por lo tanto, en este estudio, proponemos abordar de manera focalizada las prácticas pedagógicas desarrolladas con los estudiantes de primer y segundo año, en el caso particular de la carrera de Profesorado en Educación Física del CRUB-Comahue, considerando a las mismas como una de las variables que condicionan la continuidad o el abandono de los estudios en la formación universitaria. Es decir, pretendemos indagar desde y en el propio campo de la Educación Física, las prácticas pedagógicas cotidianas, desentrañar sus modos particulares de producción, abordar sus lógicas y rasgos distintivos desde una lectura integradora en busca de sentidos y significados propios y específicos. Desde esta perspectiva, procuramos construir nuevas explicaciones que se constituyan en un anclaje para la transformación y para la construcción de nuevos conocimientos, a fin de comprender los nuevos desafíos y lograr mejores intervenciones docentes.

Integrantes del Equipo:

Prof. Lopez Medero, Norma; Prof. Reising, Lilen; Prof. Julián, Raúl; Lic. Martins, Fabián; Prof. Carballo, Lourdes; Prof. Mársico, Leonardo y Prof. Carrasco, Daniela. Colaboradores: Lic. Podlubne, Adriana; Lic. Sacarelo, Cristina; Prof. Pizzorno, Federico, Gebauer, Yanina y Villarroel; Nelson.

Prácticas de Andinismo y Educación Física: los problemas de su enseñanza.

Director Externo: Mg. Carballo, Carlos Gabriel.

Codirector: Prof. López, Eduardo Héctor.

Correo electrónico: ehlato@yahoo.com

Síntesis descriptiva

Las actividades físicas en el entorno natural y artificial se han extendido a nivel mundial en las últimas décadas. Se reconoce que las actividades de andinismo aportan al desarrollo educativo de niños, adolescentes y adultos. Una de las dimensiones que no ha sido estudiada en sus potencialidades es la del trepar y recorrer terrenos irregulares como una de las cualidades básicas del movimiento junto al caminar, saltar, correr. Al incorporarse paulatinamente estas prácticas en medios naturales y artificiales dentro del currículo escolar y de actividades de educación no formal, se presentan nuevos desafíos en la formación docente en Educación Física.

La carrera de Educación Física del CRUB posee una orientación en actividades de montaña. Los contenidos que se desarrollan en las diversas asignaturas que componen la orientación han sido definidos a partir de las experiencias pero no de investigaciones. A la luz de dichas experiencias han surgido múltiples interrogantes: ¿Qué aspectos pedagógico-didácticos, motrices y técnicos se desarrollan en las actividades de montaña? ¿Cómo se desarrolla los procesos de enseñanza y de aprendizaje de actividades físicas en medios naturales de montaña? ¿Qué elementos específicos se ponen en juego en las actividades físicas en medios naturales de montaña?

Considerando que la República Argentina, recorrida en toda su extensión por la Cordillera de los Andes y otros cordones montañosos, es posible afirmar que las actividades de montaña no han seguido un patrón orgánico y su incorporación a las currícula educativas representa un claro problema. Es necesario iniciar procesos de investigación de estas prácticas a fin de evaluarlas, documentar sus avances y retrocesos, así como sus aciertos y errores para sentar las bases de nuevas propuestas de formación.

Integrantes del Equipo:

Lic. Palacio; Mónica; Lic. Pizzorno, Federico; Guía Puga, Jorge y Prof. Vilariño, Tomás. Colaboradores: Esp. Fernández, Marisa y Prof. Schneider, Máximo.

Instituciones, prácticas corporales y memorias resguardadas: mandatos, resistencias y praxis en la Norpatagonia de la primera mitad del siglo XX

Directora: Dra. Méndez, Laura Marcela

Correo electrónico: lauramendezbari@arnet.com.ar

Síntesis descriptiva

En la primera mitad del siglo XX, los territorios del sur vivieron un proceso de transición desde su conformación como Territorios Nacionales a la adquisición del status de provincias. En él, políticas estatales y acciones de la sociedad civil conformaron un entramado que tensionó procesos de territorialización, fronterización y nacionalización en pos de integrar al espacio patagónico a un Estado nacional poco sensible a las demandas específicas de los habitantes norpatagónicos. Así, los diferentes gobiernos nacionales pusieron en acto una serie de dispositivos y acciones frente a los que la sociedad regional generó un abanico de respuestas que fue desde la reproducción de los mandatos que emanaban del pivote porteño a la resistencia y la propuesta –discursiva y práctica- de una nueva agenda de significados, problemas y acciones políticas.

Con el propósito de historiar este proceso, este proyecto presenta dos líneas de investigación. La primera refiere a las instituciones educativas, de salud y las políticas para el tiempo libre -incluyendo en ellas las prácticas corporales y deportivas, las conmemoraciones y los festejos-, con el propósito de indagar acerca de la genealogía, implementación e impacto que estas prácticas y políticas tuvieron en la conformación de la sociedad norpatagónica, en especial en lo referente a las infancias, teniendo en cuenta que fue durante la primera mitad del siglo XX cuando los discursos se la niñez y la educación se desplazaron de la pedagogía a la esfera de la política.

La segunda línea de investigación analiza un tipo especial de institución: los museos. Concebidos como le la memoria, nos proponemos reconstruir el amalgama de historias de la Norpatagonia que los museos narran e identificar en ellos ideologías, acciones, decisiones y transformaciones en el proceso de selección de aquello que se consideró, en determinado momento, necesario guardar para ser mostrado y de cómo esto influyó en las representaciones acerca del pasado y en los procesos identitarios regionales.

Integrantes del Equipo:

Lic. Podlubne, Adriana; Lic. Sacarello, Cristina; Lic. Pierucci, Liliana; Lic. Lussetti, Liliana; Prof. Meozzi, María Cecilia; Lic. Carey, Alina; Prof. Mosches, Edith; Prof. Chiappe, Mariano; Prof. Chioconni, María y Prof. Zampa, Silvia.

PROYECTOS DE EXTENSION

ARGENTINA, Nuestra Cancha: Red de Actividad Física y Deporte



Ministerio de Desarrollo Social
Secretaría de Deporte



Programa desarrollado desde la Secretaría de Deporte de Nación, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, en articulación con 57 Instituciones Formadoras en Educación Física de distintos puntos del país, implementado por docentes y estudiantes avanzados de Profesorados de EF, tiene como objetivos principales socializar los beneficios de la Actividad Física en el desarrollo integral de los individuos, reconstruir redes sociales a través la inclusión y participación activa, e instalar a la Act. Física como un DERECHO de TODOS.

Las propuestas (que abarcan distintas franjas etáreas) se orientan especialmente para ser desarrolladas en barrios en los que se observan mayores situaciones de carencias y exclusión, y son el resultado de la contextualización y articulación realizada previamente.

Organización e Implementación Territorial:

- B° Virgen Misionera; mujeres adultas
- B° San Francisco III, Peumayén; Zona Oeste (Kms.); 3° edad
- B° 144 viviendas, Adolescentes
- B° Malvinas, Las Quintas, 34 hectáreas; niños y pre adolescentes
- B° Pilar 2, 28 de abril, Malvinas, Centro; actividades recreativas para toda la familia

Equipo de Implementación Territorial:

- Coordinador Institucional:
Prof. Burton Meis, Felipe
- Alumnos:
Gebauer, Yanina
Villarroel, Nelson
Padilla, Matías
González, Diego
Franzgrote, Andrea
Bravín, Marcia



Formación de Agentes Multiplicadores en prácticas recreativas de interpretación del patrimonio natural y cultural en el ámbito del Parque Nacional Nahuel Huapi y Región Patagónica

Directora: Mg. Dora Vai.

Dirección de email: tigrevai@hotmail.com

Síntesis descriptiva

La idea del proyecto surgió a partir de trabajos en colaboración e intercambio desarrollados con diferentes áreas de Parques Nacionales desde 1993 y las cátedras Vida en la Naturaleza y Juego y Recreación, del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional del Comahue.

En diferentes talleres, congresos, presentaciones, cursos dictados o trabajos realizados por los integrantes del proyecto se nos ha manifestado la necesidad de realizar actividades recreativas y de formación en cuanto conocimiento y profundización del patrimonio natural y cultural para actuar como multiplicadores en la comunidad. Este proyecto pretende hoy cubrir esta expectativa en forma cooperativa e interdisciplinaria.

Cuando hablamos de formar Agentes Multiplicadores Voluntarios que desarrollen actividades en relación con la interpretación del patrimonio natural y cultural nos basamos en la idea de la interpretación como el arte de explicar el lugar del hombre en su medio, con el fin de incrementar la conciencia del ciudadano acerca de la importancia de la interacción, y despertar en él el deseo de contribuir a la conservación. (DON ALDIDGE)

El concepto de sujeto en una relación dialéctica con el medio, incrementando la toma de conciencia de conservación, se relaciona con los objetivos de la Administración de Parques Nacionales que básicamente se materializan en conservar una muestra representativa de los ecosistemas andino-patagónicos, preservar las altas cuencas hidrológicas, preservar los sitios arqueológicos, promover la investigación, ofrecer facilidades para la educación ambiental e invitar a disfrutar de la recreación en contacto con la naturaleza. Las cátedras "Vida en la Naturaleza" y "Juego y Recreación" que se dictan en el Profesorado de Educación Física, dependiente del Centro Regional Universitario Bariloche de la UNComahue involucradas en este proyecto del CRUB-UNComahue están sumamente comprometidas en contribuir al desarrollo de estos objetivos aportando desde el área educativa.

La idea es fundamentar la riqueza que tienen las actividades recreativas y la educación en sí mismas y en relación al área del patrimonio natural y cultural en que se formaran los agentes multiplicadores.

La población objeto de este proyecto serán aquellos sujetos que desarrollan tareas educativas, recreativas y profesionales en el ámbito formal y no formal de formación, coordinación o acompañamiento en forma individual o colectiva dirigida a niños, jóvenes, adultos, adultos mayores o grupos en el ámbito del Parque Nacional Nahuel Huapi y la zona de la región patagónica, interesados en formarse como Agentes Multiplicadores, en el desarrollo de prácticas recreativas de interpretación del patrimonio natural y cultural en el ámbito del Parque Nacional Nahuel Huapi y Región Patagónica. (El único requisito exigible será el dominio de la lecto-escritura en castellano.)

Integrantes del Equipo:

Lic. Dávila, Beatriz (APN); Lic. Becerra, Eduardo (APN); Lic. Chehebar, Claudio (APN); Prof. Julián,

Raúl (CRUB-UNComahue); Prof. Karavaitis, Leila (CRUB-UNComahue); Prof. Reising, Lilen (CRUB-UNComahue); Prof. Alder, Inés (CRUB-UNComahue).

El Club de los Barrios Somos Todos (Proyecto del Programa de Voluntariado Universitario- SPU-UNComahue)

Director: Lic. Fabián Martins Dirección de email: martinsfaho@hotmail.com

Síntesis descriptiva:

Desde el proyecto se está promoviendo la articulación con las principales organizaciones e instituciones presentes en el barrio Malvinas, con el propósito de crear un club para los barrios Malvinas, Nahuel Hue y Cooperativa 258, de San Carlos de Bariloche. A partir de la conformación de una comisión organizadora se están planificando, desarrollando y evaluando las principales actividades, constituidas en torno a los intereses de los pobladores, referentes barriales, docentes y estudiantes del CRUB. Durante los meses de noviembre y diciembre de 2010 se efectuaron encuestas para indagar en relación a los niveles de participación de los pobladores en actividades de tipo recreativo-social. Se prevé implementar talleres dirigidos a la formación de los adolescentes involucrados en el proyecto. En la actualidad se están llevando a cabo intercambios con la escuela N.º 315, en particular con el proyecto educativo institucional: "Recreos... Hacia una Educación formal del ocio".

Integrantes del Equipo:

Docentes y No Docentes del CRUB –UNComahue:

Prof. Cárdenas, Juan; Prof. Cabral, Víctor; Lic. Pizzorno, Federico; Prof. Carballo, Lourdes; Prof. Sgrinzi, Cinthia; Lic. Matozza, Gabriela; Lic. Palacio, Mónica; Dra. Méndez, Laura; Lic. Costa, Mariano; Prof. Galossi, Carlos; Levaggi, Verónica.

Estudiantes CRUB-UNComahue:

Henares, Santiago; Morales, Fernando; Pozas, Sabrina; Ledesma, Aníbal; Dio, Santiago; Verbere, Melisa; Ferrari, Juan Pablo; Vargas, Yasna; Robles, Analía; Zingoni, Tatiana; Barrientos, Camila; Bustos, Ezequiel; Escobar, Marcelo; Velasco, Gabriela; Loiza, Mariana; Fioraumanti, Camila; Carrasco, Daniela; Dubarbier, Andrea.

Recreos... Hacia una educación formal del ocio

Director: Lic. Fabián Martins. Dirección de email: martinsfaho@hotmail.com

Síntesis descriptiva:

El objetivo general del proyecto se orienta a contribuir en los procesos reflexivos y los cambios actitudinales, para asumir al recreo como un momento de educación del ocio en el marco de un proyecto educativo colegiado, participativo y contextualizado. Desde la organización de distintos talleres, hemos reflexionado junto con los docentes de la escuela N.º 315 “Malvina Soledad”, de San Carlos de Bariloche, sobre la actualidad de los recreos, en articulación con los orígenes de los dispositivos educativos institucionales. Desde el año 2008 se viene implementando el proyecto educativo institucional denominado: “Recreos... Hacia una educación formal del ocio”. Las actividades se seleccionaron atendiendo a las evaluaciones iniciales que involucraron los talleres con los docentes, los encuentros con los alumnos y las encuestas a los familiares.

Integrantes del Equipo:

Lic. Pizzorno, Federico; Prof. Carballo, Lourdes; Prof. Sgrinzi, Cinthia; Lic. Matozza, Gabriela; Levaggi, Verónica.

