

EQUIPO EDITORIAL

Director:

- Mg. Mariano Chiappe

Codirector:

- Prof. Eduardo López

Consejo Editorial:

- Esp. Inés Alder
- Esp. Marisa Fernández
- Lic. Federico Pizzorno
- Mg. José María Vallina
- Dra. Paula Ramírez
- Prof. Luciano Arancibia Agüero
- Mg. Gustavo Cayun Pichunlef

AUTORIDADES DEL CRUB

Decano:

- Mg. Marcelo Alonso – decanato@crub.uncoma.edu.ar

Vice – Decana:

- Mg. Carolina Byscayart – vicedecanato@crub.uncoma.edu.ar

Secretario Académico:

- Dra. Mariana Puetta – secretaria.academica@crub.uncoma.edu.ar

Secretaria de Ciencia, Técnica y Vinculación:

- Mg. Mónica Palacio – secretaria.investigacion@crub.uncoma.edu.ar

Secretaria de Extensión:

- Dr. Juan Manuel Cabrera – secretaria.extension@crub.uncoma.edu.ar

Secretario de Administración:

- Sr. Santiago Carballo – secretaria.administracion@crub.uncoma.edu.ar

Secretario de Difusión:

- Lic. Gonzalo Contino - difusion@crub.uncoma.edu.ar

La revista **Educación Física, Experiencias e Investigaciones (EFEI)** 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 EFEI en su versión digital, posee una periodicidad anual y 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 de la Educación Física y disciplinas científicas afines.

Sus contenidos están disponibles en línea en el sitio:

<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/revistaefei/index>. Las opiniones emitidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

INDICE

Contenido

EDITORIAL	3
ARTÍCULOS CIENTÍFICOS DE INVESTIGACIÓN	4
Un Estudio Exploratorio sobre las Prácticas de la Enseñanza en Pandemia. El Caso del Instituto Superior de Educación Física Nº 2 “Federico W. Dickens” (2020-2021).....	4
Educación Física y feminidades. El caso del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946).....	18
Taller de juegos y juguetes desde (y para) espacios de enseñanza. Probando y revisando propuestas.....	33
El caso de la Revista de la Editorial Stadium: aproximaciones a su indagación (1970-1983).....	52
Investigar las prácticas. El saber práctico en la formación.....	71
Prácticas pedagógicas de montañismo en el campo profesional de la Educación Física: Certezas e interrogantes en las Colonias de verano de San Carlos de Bariloche.....	91
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	104
Preparación física de las capacidades físicas para taekwondistas de 15 a 20 años de la academia internacional de taekwondo.....	104
Escalada a ciegas. Pasos metodológicos para la enseñanza e introducción a la escalada deportiva adaptada para personas ciegas o con disminución visual.....	115
Caminar en grupo por la montaña: una mirada desde la enseñanza	129
ENSAYOS	141
Desigualdades genéricas del deporte en Santiago del Estero: finales del Siglo XIX y primeras décadas del XX.....	141
La reflexión en y desde las prácticas de enseñanza. Una intención problematizadora	155
TRABAJOS FINALES DE GRADO Y POSGRADO	164
El Ser Humano y el Juego en la Educación Física. El Juego y el Jugar, su Naturaleza.....	164
ENTREVISTAS	171
Entrevista al profesor Carlos García	171
Entrevista a la profesora Marcela Ceballo	176
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS	179

Editorial

Colegas, estudiantes y profesionales de la Educación Física y ciencias afines. Estamos muy felices por compartir con ustedes este nuevo número de la revista EFEI (Educación Física, Experiencias e Investigaciones), publicación perteneciente al Departamento de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.

En esta oportunidad, no podemos dejar de mencionar la alegría que nos produce que nuestra democracia cumpla 40 años. Esta es una realidad que, lejos de conformarnos, nos interpela a mantenernos alertas para seguir, a través de nuestros lugares, construyendo y resguardando los consensos que nos han traído hasta aquí.

La educación pública es uno de estos pilares que han caracterizado a nuestro país y que, en este contexto político y desde ciertos sectores de la sociedad, se está intentando poner en duda. Esta edición de la revista EFEI es nuestra manera de expresar la resistencia a esos intentos desestabilizadores, demostrando que la producción académica en el campo de la Educación Física está en pleno proceso de desarrollo y madurez.

Reflejo de esto, es la profusa y variedad de artículos que conforman las diferentes secciones de esta edición, lo que simboliza que quienes estamos comprometidos con la producción científica, estaremos también siempre dispuestos para expresar a través de la palabra escrita y, cuando haga falta *poniendo el cuerpo en la calle*, que la educación pública es un derecho que no se puede mercantilizar.

Les invitamos a leer, reflexionar, discutir, criticar y difundir este número. Hasta siempre.

San Carlos de Bariloche, diciembre de 2023

Equipo Editorial

Artículos científicos de Investigación

Un Estudio Exploratorio sobre las Prácticas de la Enseñanza en Pandemia. El Caso del Instituto Superior de Educación Física N° 2 “Federico W. Dickens” (2020-2021)

Fecha de recepción del trabajo: 6-02-2023. Aceptado para publicar: 27-03-2023

Autoras: Mariel Ruiz y Karina Fins

Resumen

Este artículo expone los resultados de un estudio cualitativo de tipo exploratorio que buscó caracterizar el proceso de prácticas de la enseñanza vivenciado por los/as estudiantes del Instituto Superior de Educación Física Nro. 2 "Prof. Federico Williams Dickens" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en tiempos de la emergencia sanitaria declarada por el coronavirus SARS-CoV-19 (2020-2021). La investigación¹ buscó indagar: i) la modalidad y organización que adoptaron las prácticas de la enseñanza en tiempos de confinamiento según los recursos didácticos y tecnológicos utilizados; ii) los modos en que se articularon los distintos conocimientos/saberes de la formación durante las prácticas de la enseñanza; iii) las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza de las prácticas y el acompañamiento en el proceso. La indagación se realizó mediante cuestionarios autoadministrados y entrevistas en profundidad. El análisis permitió concluir que la modalidad adoptada impuso un modelo tecnicista en donde se ‘aprende antes’ y se ‘aplica durante’ las prácticas. Las prácticas se tornaron complejas, diversas e inauguradoras de nuevos recorridos de aprendizajes signados por la digitalidad y

¹ Este estudio se enmarca en una de las líneas de investigación del *Centro de Producción de Conocimiento en Educación Física (PROCEF)*, espacio vinculado a la institución formadora Instituto Superior de Educación Física Nro. 2 “Prof. Federico W. Dickens”, dedicado a realizar investigaciones educativas centradas en problemáticas emergentes situadas.

por una reorganización de la vida familiar y laboral, resignificando un tipo de relación pedagógica basada en el cuidado y sostén.

Palabras Claves: Educación Física- Prácticas de la enseñanza- Pandemia.

An exploratory study on teaching practices in pandemic (covid-19). The case of the higher institute of physical education no. 2 prof. Federico w. Dickens (2020-2021)

Abstract

This article presents the results of a qualitative exploratory study that proposed to characterize the process of teaching practices experienced by the students of the Institute of Physical Education No. 2 "Prof. Federico Williams Dickens" of the Autonomous City of Buenos Aires in times of the health emergency declared by the coronavirus SARS-CoV-19 (2020-2021). The research² analyzed: i) the modality and organization adopted by teaching practices in times of confinement according to the didactic and technological resources used; ii) the ways in which the different training knowledges were articulated during the teaching practices; iii) the perceptions of the students about the teaching practices and the accompaniment in the process. The inquiry was carried out through self-administered questionnaires and in-depth interviews. The analysis allowed us to conclude that the modality adopted imposed a technical model where the practices are 'learned before' and 'applied during'. The teaching practices became complex, diverse and it inaugurated new learning marked by digitality giving new meaning of pedagogical relationship based on care and support.

Keywords: Physical Education- Teaching Practices- Pandemic.

Interés del estudio

Desde un abordaje cualitativo de tipo exploratorio, el estudio propuso conocer los modos en que los/as alumnos/as del Instituto Superior de Educación Física Nro.2 (en adelante ISEF Nro.2) aprendieron a enseñar en las prácticas de la enseñanza en tiempos de la pandemia por el virus SARS-CoV-19 (Covid-19) durante el período 2020-2021. Entre las preguntas preliminares que guiaron la indagación se encuentran: ¿Qué características y desafíos ha presentado el contexto de la pandemia para las prácticas de la enseñanza? ¿Qué marcos didácticos/pedagógicos sostuvieron las prácticas de la enseñanza? ¿De

² This study is part of one of the research lines of the *Centro de Producción de Conocimiento en Educación Física (PROCEF)* located in the Institute of Physical Education No.2 "Prof. Federico W. Dickens".

qué modo se organizaron las vinculaciones con las instituciones escolares y otras del ámbito no formal? ¿Quiénes y de qué modo acompañaron las trayectorias de los estudiantes? ¿Cómo vivieron los/as estudiantes esa experiencia de formación? ¿Cómo y qué aprendieron a enseñar en la práctica durante el contexto de excepcionalidad?

Estos interrogantes orientaron la exploración de las prácticas de la enseñanza contemplando las particularidades del ISEF Nro.2 en relación a su contexto socio-histórico-cultural y a las implicancias políticas-jurisdiccionales inherentes a la continuidad de la formación docente en tiempos de la pandemia. El foco del estudio se centró en la experiencia de formación transitada por los/as estudiantes implicados en el proceso de prácticas de la enseñanza. Desde la perspectiva de Dewey (2004), nos propusimos explorar las vivencias de los/as estudiantes en el proceso de aprender a enseñar durante la pandemia, a fin de recuperar experiencias pasadas con potencial de incidir de forma favorable en el futuro. El análisis consideró la organización de los/as estudiantes para el estudio (tanto personal como familiar), los recursos con los que contaron, las experiencias previas vinculadas a los recursos y herramientas digitales, sus recorridos por las prácticas, los momentos más significativos en la virtualidad, las modalidades que adoptaron las prácticas durante el confinamiento, las articulaciones entre los temas vistos en la formación y el diseño de las propuestas pedagógico-didácticas, los tipos y modos de acompañamiento, las vivencias y sentimientos atravesados durante la pandemia y la adecuación de la institución a la situación inédita, intentando abordar las posibles redefiniciones de los/as actores como futuros docentes en un contexto excepcional. Asimismo, se buscaron conocer los sentidos y significados que construyeron los/as estudiantes sobre la enseñanza de la educación física durante el período de confinamiento a la luz del presente a partir de la información reunida mediante el desarrollo de entrevistas en profundidad, a fin de reflexionar sobre el modo en que se reconstruyeron saberes mediados por la virtualidad.

Fundamentación del problema de estudio y de la metodología

La relevancia del estudio reside en: a) la escasez de antecedentes empíricos sobre la temática desarrollada (Pogré *et al.*, 2014), y en particular, la vacancia de estudios situados en el ISEF Nro.2; b) la *situación de excepcionalidad* (Dussel, 2020) inédita que planteó la pandemia SARS-CoV-19 para dar continuidad a los procesos formativos, situación que ha convocado a la implementación de prácticas de la enseñanza en entornos virtuales; c) la necesidad de conocer cuestiones vinculadas a la dimensión teórico-epistemológica que sustenta la formación docente inicial en educación física.

Asimismo, la particularidad del proceso de prácticas de la enseñanza en el contexto de confinamiento invita a conocer: d) los marcos disciplinares, didácticos y pedagógicos que sustentaron las prácticas de la enseñanza; e) la adaptación y reconfiguración de las prácticas mediadas por la virtualidad -

contextualización del proceso de configuración de la experiencia formativa; f) las decisiones metodológicas abordadas por los talleres de prácticas en el contexto de la excepcionalidad.

La indagación buscó recoger evidencias a fin de responder a los objetivos planteados. El objetivo general del estudio fue caracterizar el proceso de prácticas de enseñanza vivenciado por los/as estudiantes del Instituto Superior de Educación Física Nro. 2 "*Prof. Federico Williams Dickens*" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en tiempos de la emergencia sanitaria declarada por el coronavirus SARS-CoV-19 (2020-2021). Los objetivos específicos fueron: i) indagar la modalidad y organización que adoptaron las prácticas de la enseñanza en tiempos de pandemia según los recursos didácticos y tecnológicos aplicados; ii) indagar los modos en que se articularon los distintos conocimientos/saberes de la formación durante las prácticas de la enseñanza; iii) explorar las percepciones de los/as estudiantes sobre la enseñanza de las prácticas y el acompañamiento en el proceso.

Para ello se adoptó por una metodología cualitativa de perspectiva construccionista. Como instrumentos de recolección de información se utilizaron cuestionarios autoadministrados (*Google Forms*) y entrevistas en profundidad que fueron aplicados a estudiantes de la carrera de diferentes tramos de formación. Durante el año 2020, se recolectaron 95 respuestas de estudiantes a preguntas cerradas y abiertas que buscaron conocer la experiencia de formación. Una vez analizadas las respuestas se elaboró una guía de entrevista que buscó profundizar aspectos clave que se relacionaban con las experiencias de prácticas transitadas en la pandemia. La guía de entrevista agrupaba las preguntas según cuatro ejes: a) las vivencias personales; b) la caracterización de las prácticas; c) la articulación entre contenidos específicos y prácticas de enseñanza; d) la modalidad del acompañamiento. El foco se centró en indagar las dificultades, posibilidades, sensaciones, emociones, articulaciones, acompañamientos y aprendizajes durante las prácticas en el confinamiento, y sobre todo los vínculos con las tecnologías. Se recogieron 11 entrevistas en profundidad de estudiantes que cursaron las prácticas (en alguno de los niveles y ámbitos) en tiempos de pandemia.

Las teorías sobre las prácticas de la enseñanza

El abordaje teórico del estudio articuló conceptualizaciones sobre las prácticas de la enseñanza en la formación docente en general y en el campo de la educación física en particular, y la experiencia de formación en el nivel superior. En lo referido a las prácticas de la enseñanza, Alliaud y Antelo señalan que la docencia como oficio persigue “un saber hacer o producir algo en particular” (2011: 82) que tiene como finalidad actuar sobre otro para transformarlo. Esto aplicaría al proceso de enseñanza en la formación docente orientando a preparar a otros para enseñar. Esta preparación no solo se pone de manifiesto en la actividad docente, la que se va aprendiendo durante la formación y se legitima en el dominio de técnicas y/o saberes específicos, sino también en los principios y valores universales, los que

puestos en juego al enseñar garantizan la autoridad del maestro y/o futuro maestro, aquel que se está formando. Esta autoridad se ve ante la necesidad de ser reconfigurada desde las diversas perspectivas sociales y culturales que reorganizan los sentidos y los significados de la docencia.

Siguiendo a Meirieu (1998), sostenemos que enseñar supone organizar la confrontación con el saber, proporcionando las ayudas necesarias para hacerlo propio. Al mismo tiempo, esta actividad se vincula con emociones tales como la pasión (por el conocimiento), el deseo (de enseñar), la voluntad (de no confinar el encuentro con el saber) y la esperanza (de que se produzca el acto pedagógico). Estas cuestiones deben aceptarse como parte de la enseñanza. Su aceptación nos permite considerar que el oficio docente debe ser conquistado (Alliaud y Antelo, 2011), así como el trabajo sobre los/as otros/as debe ser concebido bajo el declive de las instituciones, cuestión que supone aceptar que el/la docente se construye en su trabajo y es en ese movimiento en el que se construye a sí mismo. Del mismo modo, el/la estudiante se construye como docente en sus prácticas de formación y al hacerlo se construye a sí mismo como futuro docente.

Según Davini (2008), las prácticas de la enseñanza en la formación se basan en las perspectivas que recuperan la vida en las aulas, su diversidad y complejidad, así como en las experiencias concretas que allí se desarrollan. Otros autores (Eisner, 1998; Schön, 1992; Stenhouse, 1987; Jackson, 1975) ponen el acento en el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los/as docentes y los/as alumnos/as en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas.

Estas perspectivas coinciden en: la valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo; la importancia de los intercambios situados entre los sujetos; el papel del docente como constructor de la experiencia; la diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas; el papel de la reflexión sobre las prácticas; y la dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica (Davini, 2015).

Siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2018) contemplamos a las prácticas docentes como instancias de reflexión que invitan a recuperar las experiencias formadoras en un proceso que articula aspectos cognitivos y afectivos. En la práctica, el análisis reflexivo requiere de dispositivos que contribuyan al diálogo de manera sistemática y continua, en interacción con otros/as y orientados a la conformación de comunidades de práctica.

En el campo de la educación física, las prácticas de enseñanza guardan cierta afinidad con el desarrollo de dinámicas originadas a partir del análisis, la reflexión, la experimentación y la resignificación de los conocimientos de otros campos disciplinares necesarios en función de los contextos de implementación. Desde esta perspectiva, se supone pensar a los/as estudiantes en su tránsito por las prácticas de enseñanza

como un recorrido gradual en donde van aprendiendo no solo a enseñar sino también a reflexionar y comprender acerca de las complejidades de las instituciones en donde la acción docente se debe llevar adelante. Este proceso, así como las comprensiones que hacen a la tarea, reclama el acompañamiento entre los/as estudiantes y por parte de los/as profesores -entre los que se incluye a los/as docentes orientadores de las escuelas e instituciones donde la práctica de la enseñanza se desarrolla.

Así pues, la noción de experiencia vinculada a la formación de los/as estudiantes es primordial para entender que la *fabricación de actores* y de sujetos no surge armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución sino de otorgarle centralidad a la experiencia (Dubet y Martuccelli, 1997) entendiendo que, para comprender lo que las instituciones educativas *fabrican*, es necesario captar la manera en que los/as alumnos/as constituyen su experiencia de formación, es decir, *fabrican* relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos/as mismos/as.

La entrada al campo y el análisis de la información

Para poder caracterizar la experiencia formativa vivenciada por los/as estudiantes en el espacio de prácticas de la enseñanza durante la pandemia fue necesario explorar tanto el universo simbólico como la materialidad de las prácticas a fin de construir conocimiento sobre la enseñanza.

El primer instrumento de indagación diseñado corresponde a una encuesta autoadministrada aplicada de forma aleatoria a estudiantes de 3ero y 4to año del ISEF Nro. 2 que fuera implementada en el año 2021 mediante formulario de *Google*. A comienzos de 2022, y con base en el relevamiento de la encuesta mencionada, se contactó a los/as estudiantes que respondieron a la encuesta para convocarlos a realizarles algunas preguntas sobre la experiencia transitada durante las prácticas de la enseñanza. Como segundo instrumento de indagación, se realizaron 11 entrevistas semiestructuradas en modalidad remota por plataforma *Zoom*, que posteriormente se transcribieron y codificaron. El análisis se realizó mediante el uso de recursos tecnológicos y analógicos, como ser: análisis de gráfico de los formularios *Google*, codificación mediante Atlas ti, como así también, el análisis manual mediante el subrayado de frases, palabras e ideas centrales en relación a los objetivos planteados.

De características descriptivas, el análisis de las entrevistas se organizó según los ejes planteados inicialmente en la investigación, que suponen: la modalidad de las prácticas; las percepciones sobre las prácticas de formación; la articulación de los distintos conocimientos/saberes en la formación; y el acompañamiento en el proceso de prácticas.

El análisis de los relatos de los/as estudiantes permitió identificar focos emergentes para pensar la prácticas de la enseñanza en la formación docente inicial en tiempos de pandemia que fueron denominamos como: a) la formación docente en pandemia; b) la ruptura entre teoría y práctica; c) la planificación y la evaluación; d) el acompañamiento.

Entendemos que, a partir del análisis descriptivo, emergieron algunos focos de análisis que aportaron a la comprensión de esta instancia formativa en el contexto de la excepcionalidad y que nos permitieron caracterizar esta experiencia desde la perspectiva de los/as estudiantes.

a) La formación docente en pandemia

Los datos de los/as estudiantes que respondieron a la encuesta autoadministrada y que posteriormente fueron entrevistados/as conforman una muestra de una franja etárea que va desde los 21 a los 30 años con diferentes tramos de formación. Cabe mencionar que, la formación docente en educación física se transita en articulación con instancias laborales que -aunque sean pocas o muchas- se articulan con la carrera tanto en conocimientos teóricos como prácticos, lo que permite ampliar las posibilidades de aprendizaje, de poner a prueba lo aprendido, de ensayar, es decir, de confrontar con la realidad.

La evidencia muestra que la pandemia puso en evidencia las circunstancias con las que contaron los/as estudiantes para estudiar y aprender. Decimos que ‘la experiencia de formación’ se trasladó al contexto hogareño incluyendo a otros actores (grupos de personas/familiares convivientes) debiendo organizarse con los tiempos que permitieran llevar adelante las cursadas y con los dispositivos con los que se contara en ese momento, buscando optimizar las condiciones de estudio en los hogares. La conexión a *internet* se reveló como algo no solo indispensable para buscar información, realizar trabajos, administrar recursos, programas y asistir a las clases, sino también para reunirse con los/as compañeros/as para estudiar y propiciar encuentros de apoyo que permitieran continuar con la cursada en el contexto de la excepcionalidad. Una conexión deficitaria tornó incómodo, difícil y hasta imposible cursar en modalidad remota.

Asimismo, los conocimientos digitales obtenidos en la educación media (colegio secundario) ayudaron a los/as estudiantes para poder investigar en el campus y la *web*. Pero la experiencia de formación trajo consigo muchos recursos y herramientas digitales que debieron aprenderse a usar al mismo tiempo que se aprendían los contenidos de la formación.

Como estrategias pedagógicas novedosas implementadas en los diferentes trayectos formativos se encuentra el uso de videos, audios, conferencias y aplicaciones varias. Para conectarse a las clases y para comunicarse con los/as compañeros/as (ya sea para estudiar, hacer trabajos o simplemente conversar) se utilizó *Meet*, *Zoom*, *Jitsi Meet*, *WhatsApp* y *Discord* para videoconferencias. Por su parte, para realizar y presentar trabajos se utilizaron *Power Point*, *Genially*, *Canva*, *Quizizz*, conversión de *Word* en PDF y el escaneo de textos. Las estrategias incluyeron también visitas a páginas *web* para elaborar actividades jugadas (*Kahoot*, *Preguntados*). El trabajo en línea se realizó a través de documentos de *G-Drive* que permitieron hacer resúmenes y trabajos colaborativos.

El uso de las aplicaciones dependió de la asignatura y las demandas del profesor. La diversidad de recursos y herramientas implicó la incorporación de ‘contenidos digitales’ a la formación docente en

educación física que trajo consigo nuevas comprensiones y habilidades, es decir, nuevos aprendizajes digitales que permitieron garantizar la continuidad de la formación en el contexto de la excepcionalidad.

El escenario de formación en pandemia fue diferente, complejo y trajo nuevos desafíos; uno de los más significativos fue el de sostener la cursada en un contexto de incertidumbre, amenazada por el cansancio, el desánimo y el deseo de abandono. Sobrepasar este obstáculo dependió en muchos casos del sostén de los propios compañeros/as y/o de alguno/a profesor/a en particular. Se suma a este escenario adverso la complejidad de las propuestas de los trabajos solicitados por los/as docentes, la ausencia de recursos digitales (físicos y materiales) y un alto volumen de horas diarias de conectividad que comprende tanto las clases sincrónicas como las actividades asincrónicas. El tiempo de exposición a las pantallas fue de dos a tres clases virtuales diarias de una duración de dos horas cátedras cada una sumado al tiempo de elaboración de los trabajos y a los momentos de conexión con los/as otras/as en situaciones personales diversas.

La experiencia de formación fue percibida como estresante. La ‘decepción’ basada en la incertidumbre en el futuro inmediato y en la imposibilidad de realizar actividad física y de encontrarse con los/as compañeros/as fueron sensaciones que atravesaron los/as estudiantes. La pandemia se mostró como una instancia desafiante y al mismo tiempo con potencialidad a futuro. Como aspecto relevante en lo que hace a la formación docente y a la docencia en general, la emocionalidad vivenciada en el contexto de excepcionalidad en una carrera concebida históricamente como enteramente presencial puso en evidencia la fragilidad de los/as estudiantes, pero también de los/as docentes y de la propia institución, ante la perplejidad de la situación que estuvo signada por un esfuerzo para sostener las instancias de formación.

b) Ruptura entre teoría y práctica

Las prácticas se impusieron como un tiempo de preparación. El taller se llevó adelante en las instituciones durante el mismo año y en otros casos, mucho después. Se entiende por tanto que el tiempo de las prácticas se produjo en dos modalidades: una enteramente virtual, en donde no se tuvo contacto con las instituciones, y otra en tiempo presencial en donde se llegó a las instituciones para poder practicar y volcar allí lo aprendido. Esta situación profundizó, en términos de Davini (2015), en la dimensión técnica de la enseñanza que considera a las prácticas como un lugar de destino al cual se debe arribar con saberes construidos previamente más que un momento en donde se construye conocimiento situado. Esta práctica se distancia de la noción de oficio concebida como “un saber hacer o producir algo en particular” (Alliaud y Antelo, 2011: 82) solo posible en un contexto singular y único. La tensión entre teoría y práctica se hace presente en las sensaciones de incertidumbre, miedo e inseguridad de los/as estudiantes. Los/as docentes que estaban iniciando su práctica se encontraron con dificultades en relación a la organización del trabajo en los contextos de implementación, la gestión de la clase y la

incorporación de distintas estrategias didácticas. En este marco, la propia experiencia como estudiante, también llamada autobiografía escolar, incide en el ideal de docente a ser.

Los temas abordados en las prácticas virtuales incluyeron aspectos teóricos relacionados con el deporte en su dimensión técnico-reglamentario, principalmente en las 22 prácticas de los niveles primario y secundario. Mientras que para el nivel inicial fueron las habilidades motrices, las capacidades coordinativas y la expresión corporal. Esta distinción, nos invita a pensar que las prácticas se concretan desde una perspectiva de la educación física basada en el desarrollo de habilidades físico-deportivas específicas, el logro de capacidades orgánicas y la enseñanza de gestos técnicos, donde los aspectos instrumentales son su razón de ser.

Se podría interpretar que las perspectivas epistemológicas y pedagógicas que sustentan la prácticas responden a tendencias particulares como la educación físico-deportiva, la educación psicomotriz y la fundamentación filosófico-antropológica del área. Según Giles (*et al.*, 2003), la educación físico-deportiva se hace presente en la formación mediante el uso de conceptos propios de la fisiología y del entrenamiento deportivo transpuestos a la enseñanza del deporte y la gimnasia. La educación física queda subsumida a datos provenientes de otros campos del conocimiento. De este modo, las prácticas de enseñanza se piensan como la “mera instrumentación de un conjunto de prescripciones que uniforman las propuestas didácticas” (2003: 28).

Desde una perspectiva psicomotricista, se focaliza en la formación de profesionales que conozcan los modos de mejorar los mecanismos perceptivos individuales y que vinculen la educación física con la neurofisiología y la psicología, dominando conceptos propios de la psicología experimental y de la organización y reorganización de las nociones referidas al cuerpo, el espacio, el tiempo y los objetos. Las teorías del aprendizaje y del desarrollo son centrales en esta forma de pensar posponiendo la enseñanza de los contenidos propios de la educación física en función del desarrollo orgánico e intelectual. El juego se presenta con valor instrumental para mejorar el esquema corporal, la estructuración espacial, temporal y objetal. Entonces el saber de los/as profesores queda oculto bajo las teorías acerca del niño, el desarrollo, el aprendizaje y el aprendizaje motor.

Desde una perspectiva filosófico-antropológica las prácticas fundamentan y establecen la importancia de la disciplina en la educación formal y no formal. Son la salud y la percepción objetivos centrales que se fusionan bajo la necesidad de encontrar las raíces filosóficas y antropológicas de una educación necesaria e imprescindible. La formación de profesores de educación física queda atravesada por un discurso teórico, ensayístico que debe orientar su saber hacia un humanismo que idealmente permitirá recuperar los valores sociales.

La ausencia o insuficiencia de articulación entre teoría y práctica contribuye a reducir las prácticas a un conjunto de operaciones técnicas, disminuyendo las posibilidades de responder con eficacia a la

complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dado su carácter social y las interacciones que en ellas se producen -entre docentes, alumnos/as y contenidos- este análisis se hace presente en cada práctica de la enseñanza sin establecer ningún orden jerárquico, pero inevitablemente nos vemos en la necesidad de articularlos para poder cumplir nuestra tarea.

c) La planificación y la evaluación

El ingreso a las instituciones se realizó con la apertura de las clases a través de burbujas durante el segundo cuatrimestre del año 2021. Por tanto el taller que articula las prácticas de la enseñanza con las instituciones educativas se desarrolló enteramente de manera virtual. En dicho taller, la planificación operó como un dispositivo que articuló los diferentes componentes didácticos: el diseño curricular, las estrategias didácticas y las actividades de aprendizaje. Allí se ensayó un modo de transmisión de la enseñanza mediado por plataformas virtuales y recursos digitales que sirvieron de soporte para confeccionar actividades e implementarlas con los/as compañeros de los cursos. La virtualización de las prácticas generó una demora en la experiencia en la toma de decisiones, el ejercicio y la conquista del oficio de enseñar (Alliaud y Antelo, 2011). La simulación de la realidad a través de la pantalla fue una estrategia que intentó reemplazar la realidad escolar dejando para futuro la confrontación con el saber (Meirieu, 1998). La planificada mostró una ‘clase ideal’ que dio la posibilidad de organizar, reflexionar y establecer relaciones sobre diferentes aspectos de la enseñanza, al mismo tiempo que incorporó los recursos digitales como posibilidades de enseñanza omitiendo considerar las dificultades y los obstáculos que solo aparecen en los escenarios concretos con los sujetos reales.

Además de un dispositivo de enseñanza, la planificación también resultó un dispositivo de evaluación que en sus diferentes modalidades -como unidad didáctica y plan de clase- dieron coherencia a las decisiones tomadas en la organización de la formación sostenida por el taller. Como parte de esta instancia, los/as estudiantes valoraron positivamente las devoluciones tanto de los/as docentes como del grupo de pares reconociendo que la retroalimentación de la práctica ayuda a reflexionar y tomar decisiones en el marco de una evaluación pedagógica y formativa que mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje (Perrenoud, 2008). La ausencia de devoluciones fue considerada no solo poco útil para la formación sino además una falta de responsabilidad de los/as docentes. Otros aspectos evaluados han sido los modos de intervención de los/as estudiantes al fundamentar las planificaciones en formato sincrónico. La evaluación de las prácticas en las instituciones consideró la puntualidad y la responsabilidad, así como por el cumplimiento de pautas administrativas (cumplimentar con las firmas necesarias en el plan de clase) y la observación por parte del/la profesor/a de la institución formadora quien calificaba la práctica.

d) El acompañamiento

En relación al acompañamiento en la formación se destaca el rol de las familias, los/as compañeros/as y algunos/as profesores/as, en particular aquellos/as que han desplegado no sólo estrategias digitales para intercambiar y transmitir los contenidos de enseñanza sino también intervenciones de acompañamiento de las trayectorias formativas. Durante las prácticas desarrolladas en las instituciones en momento de post-pandemia se valora también el acompañamiento de los/as profesores/as de las escuelas. *Sentirse acompañado/a en las experiencias de formación* representa ser ‘cuidado’, ‘atendido’ y ‘guiado’ por otros/as, sean tanto docentes de talleres, de las escuelas como compañeros/as. En el contexto de excepcionalidad, el acompañamiento cumplió un rol indispensable en la construcción de nuevos marcos en la formación.

Por su parte, las encuestas recogen las sensaciones que atravesaron los/as estudiantes, entre las que destacan el estrés, la incertidumbre por el devenir de la situación de emergencia sanitaria como con la modalidad para continuar con los estudios. Asimismo, manifestaron extrañar la presencialidad y el reconocimiento de la necesidad de apoyo y acompañamiento entre pares para sostener el buen ánimo en la cursada y reírse juntos/as.

En términos de acompañamiento, se evidencia que en la pandemia el ‘otro’ ha sido el sostén de la formación, resignificando un tipo de relación pedagógica que cuida, sostiene y orienta. Esto podría pensarse como una sensibilidad pedagógica que sostiene el saber disciplinar.

Conclusiones

El análisis de las prácticas de la enseñanza constituye un aspecto central de la formación docente dado que se trabaja sobre el campo de la práctica profesional, es transversal a todos los años de la formación y permite reflexionar sobre la acción educativa y los sujetos que intervienen en ella.

El tiempo de excepcionalidad ha mostrado los esfuerzos de los/as docentes y de la institución formadora para dar respuesta de forma inminente a la perpleja situación atravesada, mostrando una cultura colaborativa que buscó adaptar las estrategias pedagógicas para el desarrollo de las prácticas de la enseñanza en la situación de aislamiento social.

Queda de manifiesto que, a pesar del contexto, los/as estudiantes pudieron dar continuidad a su formación dedicando muchas más horas de estudio que durante la cursada presencial y articulando las particularidades de su vida personal/familiar al ámbito académico. La complejidad de la situación mostró las desigualdades existentes en cuanto al uso y acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, así como a los recursos digitales supeditados por la conectividad a la red de internet.

La situación planteó un escenario evidente de heterogeneidades en trayectorias formativas, tanto de propuestas de enseñanza como de recursos, así como de representaciones de los sujetos estudiantes. La incorporación de recursos y herramientas no utilizados en la formación docente en general y en la educación física en particular mostró nuevos recorridos de aprendizaje, lo que permitió interpelar la imagen o figura de la docente construida socialmente (Finkel, 2009).

Caracterizar la experiencia formativa de los/as estudiantes en la instancia de las prácticas nos invita a reconstruir las múltiples voces que dialogan en los encuentros educativos. Desde la propia voz de los/as estudiantes podemos definir las prácticas de la enseñanza como una instancia relevante en la formación docente con gran aceptación de desarrollo desde momentos tempranos de la carrera e identificadas como situación anticipatoria de la labor profesional. El desarrollo de las prácticas en el contexto de la pandemia permitió ser retratadas como complejas, diversas e inauguradoras de nuevos recorridos de aprendizajes signados por la digitalidad que evidenciaron, por un lado, las dificultades de acceso a los recursos tecnológicos para formarse y por otro, la complejidad para organizar familia, trabajo y estudios.

En términos de la construcción del oficio de enseñar (Litwin, 2008), la organización del taller en pandemia y el ingreso a las instituciones de formación en post-pandemia reforzaron un modelo tecnicista, en donde se ‘aprende antes’ y se ‘aplica durante’ las prácticas mostrando que las particularidades del contexto y lo que emerge en él son obstáculos más que instancias de aprendizaje.

Por su parte, la planificación, como ‘dispositivo de análisis’ de los diferentes aspectos de la enseñanza, configuró un marco interpretativo de *lo posible*, ensayando una entrada a la práctica real de modo teórico.

En lo que respecta al acompañamiento, durante el aislamiento social el ‘otro’ ha sido el sostén de la formación, resignificando un tipo de relación pedagógica que cuida, sostiene y orienta. Esto podría pensarse como una *sensibilidad pedagógica* que sostiene el saber disciplinar.

Con relación a la articulación de los contenidos de la formación en los planes de clase, se observa la presencia de técnicas y reglamentos deportivos para las prácticas en primaria y secundaria, y de las habilidades motrices y expresivas para el nivel inicial. Este escenario nos invita a pensar que la formación se centra en perspectivas técnico-deportivas y psicomotricistas de la educación física (Giles *et al.*, 2003). Estas perspectivas orientan la formación a profesionales que conozcan y dominen los deportes así como las teorías del desarrollo y el aprendizaje motriz de los/as niños/as.

Sostenemos que la complejidad de las prácticas en la actualidad requiere de una contribución integrada de los diferentes saberes disciplinares y la generación de espacios y momentos de análisis reflexivo sobre los modalidades y ámbitos en que se materializan así como sobre los saberes necesarios para desempeñarse como profesional en el área de la educación física.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2018). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Davini, María Cristina (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, John (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Dussel, Inés (2020). *La formación docente y los desafíos de la pandemia*. Revista Científica EFI DGES Volumen, 6 (10).
- Eisner, Elliot (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Giles, Marcelo; Molina Neto, Vicente; Kreuzburg Molina, Rosane (2003). “Educación física y formación profesional” en V. Bracht, y R. Crisorio (Coords.). *La educación física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Al Margen. pp. 203-244. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.612/pm.612.pdf>
- Jackson, Philip (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Pogré, Paula; Dussel, Inés y Ros, Cecilia (2014) *Programa de investigación indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.

- Stenhouse, Lawrence. (1987) *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata.

Datos de autoras:

Ruíz, Mariel: Mariel Ruíz es doctora en Pedagogía. Profesora de Educación Física. Directora del Centro de Producción de Conocimiento en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física Nro. 2, Prof. Federico Williams Dickens. ruizmariel@institutodickens.edu.ar

Fins, Karina: Karina Fins es doctoranda en Educación. Magister en Educación. Licenciada en Alto Rendimiento Deportivo y en Ciencias de la Actividad Física y Deportes. Docente e investigadora del Centro de Producción de Conocimiento en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física Nro. 2, Prof. Federico Williams Dickens. finskarina@institutodickens.edu.ar

Educación Física y feminidades. El caso del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946)³

Fecha de recepción de trabajo: 6-02-2023. Aceptado para publicar: 18-02-2023

Autor: Pablo Kopelovich

Resumen

Analizamos el accionar del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata, entre 1929 y 1946, en relación a la formación de feminidades desde la práctica de ejercicios físicos, en las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas. Nos ocupamos del fomento de fines macropolíticos, y del universo moral y estético. A partir de una estrategia metodológica cualitativa, proponemos la interpretación de un caso, no porque represente a otros, sino por ser interesante en sí mismo. Buscamos contribuir a la desnaturalización de las prácticas corporales en la historia de la educación argentina. Hallamos que se fomentó el rol materno, a partir de la adhesión a la idea de “naturaleza femenina” y de los postulados del médico eugenista Boigey. Además, se consideró a la belleza, la gracia y la sensibilidad, de forma exclusiva para ellas, abogando porque las alumnas no pierdan nunca su feminidad. Todo ello contribuyó a conservar el lugar subsidiario, desigual, de las mujeres en la sociedad argentina de esa época.

Palabras clave: Historia, Argentina, Universidad Nacional de La Plata, Escuela Media, Educación Física, Feminidades.

Physical education and femininities. The case of the Departamento de Cultura Física of the Universidad Nacional de La Plata (Argentine, 1929-1946)

³ Este trabajo es resultado de mi tesis doctoral en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), en curso, titulada “Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Producción, transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias de masculinidades y feminidades en la enseñanza media”. La investigación, que contó con el apoyo de una beca doctoral CONICET, fue dirigida por el Dr. Pablo Scharagrodsky y codirigida por el Dr. Martín Legarralde.

Abstract

We analyze the actions of the Department of Physical Culture of the National University of La Plata, between 1929 and 1946, in relation to the formation of femininities from the practice of physical exercises, in the students of the High School for Young Ladies. We deal with the promotion of macropolitical ends, and the moral and aesthetic universe. Starting from a qualitative methodological strategy, we propose the interpretation of a case, not because it represents others, but because it is interesting in itself. We seek to contribute to the distortion of bodily practices in the history of Argentine education. We found that the maternal role was promoted, based on the adherence to the idea of "feminine nature" and the postulates of the eugenicist Boigey. In addition, beauty, grace and sensitivity were considered exclusively for them, advocating that the students never lose their femininity. All of this contributed to preserving the subsidiary, unequal place of women in the Argentine society of that time.

Key words: History, Argentina, Universidad Nacional de La Plata, Middle School, Physical Education, Femininities.

Introducción

Entendemos al género como el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino (Butler, 2005). Así, este “es el mecanismo mediante el cual se producen y naturalizan las nociones de masculino y femenino, pero podría muy bien ser el aparato mediante el cual tales términos son desconstruidos y desnaturalizados” (Butler, 2005: 11 y 12). No siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, entrecruzándose con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas. Adherimos a una visión relacional del género, ya que “no hay una identidad y una diferencia femeninas, si no hay por otra parte, acuñadas en una furibunda dialéctica, una identidad y una diferencia masculinas” (La Cleca, 2005: 16).

En relación a la feminidad, Simone de Beauvoir (2018) afirmó que no se nace mujer, sino que se llega a serlo, para indicar que la biología no es destino, sino que la sociedad establece todo un programa de vida para que un sujeto se transforme en mujer. De esta manera, “(...) la condición de la mujer está construida socialmente y determinada históricamente por el medio social (Knecher y Panaia, 1994: 12)” (Valobra, 2010: 87). Entendida como un ideal regulativo históricamente situado, estuvo atravesada a lo largo de la historia por diferentes prácticas y saberes que la constituyeron, ocupando la institución escolar un lugar considerable (Scharagrodsky, 2006). Desde distintos feminismos se sostiene que la actitud pasiva femenina es una imposición cultural falogocéntrica, en vez de una condición constitucionalmente dada,

siendo las mujeres impulsadas culturalmente a ubicarse en el lugar del objeto del deseo y de la pasividad (Martínez-Herrera, 2007).

Sobre Educación Física (en adelante, EF) y feminidad en Argentina, “Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina. 1870-1980”, compilado por Scharagrodsky (2016) muestra que la cultura física y su variado arsenal de propuestas corporales se convirtieron en un espacio de disputa en el que circularon y se reapropiaron prácticas, saberes y discursos supuestamente legítimos sobre cómo definir un cierto ideal ficcional corporal femenino acompañado por usos adecuados, dignos y correctos sobre el deseo, el placer, la sensibilidad, el erotismo, las emociones, la moral sexual o cierta estética corporal, legitimando prácticas desde discursos bio-médicos, religioso y pedagógicos, cuyos límites fueron altamente porosos. La Historia de la Educación Física en relación a la masculinidad y la feminidad fue abordada en el ámbito escolar a inicios del siglo XX, comparando diferentes dimensiones como fines macropolíticos, contenidos a enseñar, universo moral, y capacidades prescriptas y proscriptas (Scharagrodsky, 2006). Asimismo, Gisela Kaczan (2016), que abordó la relación entre cultura física y cuerpo femenino durante las primeras décadas del siglo XX en Argentina, mostró cómo se cruzan diferentes sensibilidades femeninas a favor del cuerpo bello, desde las prácticas de gimnasia y deporte. Además, Reggiani (2016b), al abordar el período 1930-1940, y preguntarse por el surgimiento de la medicina deportiva en Argentina, encuentra que gran parte de la sociedad recelaba ver la figura femenina adoptar actitudes que, además de estar reñidas con el decoro, se temía la incapacitaran para la reproducción, a la vez que una minoría, en sintonía con las corrientes internacionales, insistía en la importancia de la actividad física para la salud de la futura madre.

En este marco, nos proponemos analizar el caso del Departamento de Cultura Física (DCF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) desde su creación -en el año 1929- hasta su disolución - en 1946- a partir de sus discursos y prácticas relativos a los ejercicios físicos y la formación de feminidades en la escuela media. Se trataba de una dependencia que participaba del gobierno y la regulación de los cuerpos infantiles y jóvenes de la UNLP, ya que se encargaba de la enseñanza de la EF de la escuela primaria exclusiva para varones, del Colegio Nacional también sólo para varones y del Colegio Secundario de Señoritas (en adelante, CSS), pertenecientes a esta casa de estudios. Asimismo, propuso ejercicios voluntarios para estudiantes universitarios. Durante los dieciocho años de su existencia, contó como director con Benigno Rodríguez Jurado, un exdeportista que practicó, de forma relativamente exitosa, boxeo, rugby y atletismo (Kopelovich y Galak, 2020). Entre los principales discursos legitimantes de esta dependencia se destacaron el discurso médico, que incluye el anátomo-fisiológico, el antropométrico, el eugenésico y el biotipológico, y el discurso psicológico. En menor medida, se presentaron el militar y el pedagógico. Entre las prácticas, se incluyeron, especialmente, los deportes, que se diferenciaron para alumnos y alumnas, y, de forma secundaria, los juegos y las gimnasias.

Ello se dio en un contexto provincial y nacional caracterizado por políticas generales con los siguientes tonos: gobiernos militares, autoritarismo, conservadorismo, nacionalismo, surgimiento de cultura de masas, fuerte circulación de ideas eugenésicas (Reitano, 2005; Cattaruzza, 2009) (en línea con el contexto internacional). Durante ese período se formaron en 1936, en la provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Educación Física y Cultura (Calvo Etcheverry, 2000); en Nación, en 1937 el Consejo Nacional de Educación Física; y, en 1938 la Dirección General de Educación Física, (Galak, Kopelovich y Pereyra, 2022).

Desde los planteos de Ángela Aisenstein (2008), el lapso 1900-1940 es el momento de conformación de la matriz disciplinar de la Educación Física como asignatura escolar. Los componentes que entran en juego, a través de diversas articulaciones, en la conformación de la asignatura se vinculan a: el campo cultural de las actividades físicas y deportivas, el campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud, y el campo pedagógico (Aisenstein, 2006). La EF contribuyó a controlar y educar los cuerpos de una forma higiénica, patriótica, acorde al género de los/as alumnos/as, disciplinada, moralmente correcta, saludable, bella, productiva, racional, científica (Scharagrodsky, 2011), en concordancia con intenciones macropolíticas, como la formación de un ciudadano libre para la búsqueda del progreso, y a las necesidades vinculadas con la organización nacional.

Por otro lado, esta investigación fue desarrollada sobre la base de una estrategia metodológica cualitativa, llevando a cabo la interpretación de un caso. La generación de información se desprendió de la utilización de la técnica de recolección de datos llamada análisis de documentos (Sautu y otros, 2005). Consideramos variadas fuentes, entre las que se destacan: Planes y programas del CSS, Memorias anuales, normativas, reglamentos internos, actas, artículos periodísticos, entre otras. Además, de forma secundaria, realizamos entrevistas a tres exalumnas del CSS.

Entonces, nos ocupamos, en primer lugar, del fomento del ejercicio del rol materno, que se piensa a partir de una supuesta naturaleza femenina, aunque, paradójicamente, se propuso una cultura física para ellas. En segundo lugar, abordamos la dimensión del universo moral y estético, que implica la adjudicación de una serie de valores para las alumnas. En tercer lugar, realizamos una serie de reflexiones finales a modo de vincular las dos dimensiones abordadas.

La maternidad como fin de la educación física de la mujer: Naturaleza (femenina) vs cultura (física femenina)

En este apartado abordamos una cuestión vinculada a los fines macropolíticos propuestos para las alumnas del Colegio de Señoritas en el período abordado: la contradicción que identificamos entre la idea de naturaleza y cultura (femeninas) y la consecuente idea de maternidad como fin, en línea con

ideas eugenésicas. Vale aclarar que los términos “naturaleza” y “cultura” son palabras utilizadas por el propio director del Departamento, por lo que las entendemos como categorías sociales.

Benigno Rodríguez Jurado en un informe de 1934, que describe lo realizado el año anterior, desde el Departamento hace referencia a los deportes y juegos individuales, planteando que ocuparán una buena parte del tiempo de clase, y que deben estar “adaptados a la **naturaleza femenina**, que no exijan un mayor esfuerzo y fatiga” (Rodríguez Jurado, 1934; el destacado me pertenece). En lo que refiere a la esencia o naturaleza femenina, Lopes Louro (2004) critica esta idea ya que implica considerar al cuerpo por fuera de la cultura, negando relaciones de poder. Presentar alguna cosa como natural es considerarla como indiscutible, incuestionable, normal, saludable, inmodificable (Scharagrodsky, 2006). De este modo, Lopes Louro (2004) plantea que no hay cuerpo que no sea, desde siempre, dicho y hecho en la cultura, descrito, nominado y reconocido en el lenguaje, a través de los signos, de los dispositivos, de las convenciones y de las tecnologías. Asimismo,

“en la cultura de la madre idealizada, las creencias llevan implícita la identificación entre *mujer y madre*. La maternidad es el objetivo central en la vida de las mujeres y **la naturaleza femenina es condición de la maternidad**” (Molina, 2006: 98; el destacado me pertenece).

Esas referencias no se producen solo en los primeros años abordados, sino que sobre 1938 la directora del colegio manifiesta que se plantea una reorganización de la cultura física “adoptando como base un sistema más conforme con la naturaleza de la mujer y basándola en un principio de salud” (Cortezzi, 1939: 1). De esta manera, encontramos una continuidad en relación con pensar en una esencia o naturaleza femenina, prediscursiva, y a considerar el discurso médico como el legitimante de las prácticas.

Por ello, que la mujer represente a la naturaleza, especialmente debido a su posibilidad exclusiva de parir, y el hombre a la cultura, a partir de haberse desempeñado en gran parte de la historia en el ámbito público y por haber tenido mayor incidencia en la ciencia, es una manera implícita de justificar, legitimar, la dominación masculina. Es decir, como la cultura sería superior y dominaría a la naturaleza, el hombre sería superior y dominaría a la mujer, siendo esa dominación universal (Ortner, 1972). Así, se apela al discurso sobre la naturaleza de la mujer para legitimar prescripciones en torno a su comportamiento y educación adecuados.

Sin embargo, pese a plantearse que existe una naturaleza femenina, se propone una cultura física femenina. Sobre ello, el director plantea que, al hacerse cargo del Departamento, estudió el programa de actividades físicas y sistemas que aplicaban las profesoras del Colegio de Señoritas, encontrando que debía ser modificado e intensificado “de acuerdo con los nuevos métodos de cultura física femenina” (Rodríguez Jurado, 1933: 12). En estas palabras, como sucede con los nombres de los Colegios, queda claro que se tiende a ver al hombre como universal, siendo la mujer un caso particular. Es decir, cuando

este autor alude a los hombres se refiere a la “cultura física”, mientras que cuando quiere aclarar que se refiere a las mujeres utiliza la idea de “cultura física femenina”. Siguiendo a Simone de Beauvoir, “uno debe entender que los hombres no nacen con una facultad para lo universal y que las mujeres no se circunscriben en el momento de su nacimiento a lo particular. Los hombres se han adueñado y se siguen adueñando a cada instante de lo universal” (De Beauvoir, 2018: 5).

Además, el director al aludir a un plan que contemple todos los aspectos de la cultura física para las alumnas, plantea que

“está basado en los principios de que la cultura física de la mujer debe diferir poco de la que requiere el niño hasta los 11 años de edad; pero a partir de allí, los ejercicios físicos para las alumnas deben adaptarse a la modalidad, temperamento y contextura física propias del sexo, persiguiendo con ello, no un desarrollo muscular excesivo sino una perfecta salud y un mayor equilibrio orgánico y fisiológico, así como también una selección de juegos y deportes que deben practicar, para evitar los que exigen una exagerada fatiga y un desgaste orgánico superior a sus fuerzas” (Rodríguez Jurado, 1933: 12).

La alusión a la diferencia entre el niño y la niña a partir de los 11 años remite claramente al período en el que comienza la pubertad, por lo que es evidente la importancia que se atribuye a lo orgánico, a partir del mencionado discurso fisiológico, incluido en el médico. De este modo, en ese momento de la Argentina, desde el discurso médico, el varón «promedio» se convirtió en la justa medida, en el criterio normal para ubicar el cuerpo femenino en el lugar de la falta, de lo menor o de aquello que nunca alcanzaba el estándar perfecto que estaba representado por el patrón masculino ideal (Scharagrodsky, 2008).

Con respecto al plan de acción y programa de cultura física para las alumnas del CSS, el director plantea que “está basado en los principios modernos establecidos como los más apropiados para la mujer (...)” (Rodríguez Jurado, 1933: 14), y que se ha tenido en cuenta “el método preconizado por el célebre doctor Mauricio Boigey, método universalmente reconocido y aplicado hoy en día en todos los institutos femeninos de educación física” (Rodríguez Jurado, 1933: 14). Boigey (1877-1952) fue un médico militar francés que abordó el área de medicina y deporte, entendido como eugenista. Siguiendo a Reggiani, las traducciones de sus obras permitieron que muchas de las propuestas y métodos gimnásticos femeninos fueran conocidos en las primeras décadas del siglo XX en Argentina.

En lo que respecta a la justificación desde la eugenesia y la biotipología, siguiendo a Marisa Miranda y María Luján Bargas, tanto Nicola Pende, líder de la escuela italiana de Endocrinología y Patología Constitucional, como Rossi, su discípulo argentino, consideraban que

“era importante que la educación física y el deporte fueran controlados científicamente -esto es, por la biotipología- ya que de lo contrario podía producirse un exceso en el desarrollo corporal y

de fuerza de determinados músculos, ocasionando una desarmonía a nivel corporal y psíquico, y llevando a la aparición de patologías” (Miranda y Bargas, 2012: 91).

Entendemos que no es menor esta adhesión a las ideas de Boigey. Es decir, considerar que la Educación Física de las mujeres debe pensarse especialmente para la función materna (en tanto destino natural) implica la adscripción a cierta visión sobre el futuro papel que deben cumplir las alumnas en la sociedad. La teoría del instinto materno plantea que sólo la madre puede hacerse cargo del hijo puesto que está biológicamente programada para ello. “¡Como si el solo hecho de haber nacido mujer bastara para ser maternal!” (Badinter, 1993: 113). El sostenimiento de ese mito dificulta a las mujeres la posibilidad de generar una identidad por fuera de la función materna (Molina Torterolo, 2014).

Vale aclarar que, en el período abordado, en Argentina (en concordancia con lo ocurrido a nivel internacional), se institucionalizaron la heterosexualidad como norma y la maternidad de modo aparentemente natural para minar la autonomía y el deseo femeninos. La heterosexualidad, se trata así, de un modelo hegemónico acerca de los roles de varones y mujeres en una matriz heterosexual (Ramaciotti y Valobra, 2014).

Podemos identificar dicha fiscalización biotipológica en las fuentes, como cuando se dice que la clasificación fisiológica es una necesidad sobre todo en las alumnas. Desde 1934, el CSS contaba con un consultorio médico que, entre otras cosas, se encargará de confeccionar fichas sanitarias o biotipológicas. A partir de 1938, esas fichas sufren una serie de modificaciones, basándose en la clasificación de Godofredo Grasso para, según las palabras de la doctora del consultorio, dividir las alumnas dentro de los nueve tipos atléticos (Colón de Giglio, 1940). Grasso fue un pionero y figura central de la medicina deportiva argentina, divulgador incansable de la cultura física, y creador de una taxonomía constitucional muy citada.

Asimismo, queremos plantear que, aunque desde el Departamento se hable de sexo (nunca podría hablarse de género porque esa categoría se la adjudica a John Money a mediados de la década de 1950) se alude a lo que posteriormente se llamó “género”:

“Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada «sexo» esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal” (Butler, 2018: 55).

Podría pensarse, en este marco y haciendo una analogía que, en el Departamento, la construcción denominada “naturaleza” siempre fue cultura.

Vale aclarar que, en el período en cuestión, en Argentina existía una desigualdad de ciudadanía o ciudadanía incompleta, secundaria, deficitaria y de menor valor para las mujeres. Esto estaba en línea con lo acontecido a nivel nacional e internacional, advirtiendo la crítica femenina que, en el campo empírico,

esa incompletud “se encuentra en gran medida invisibilizada puesto que, en todo caso, opera el mecanismo transhistórico de ‘naturalización’ de la desigualdad de los géneros” (Barrancos, 2011: 25).

Mientras que desde la EF para las alumnas se fomenta el cumplimiento del rol materno, para los estudiantes, desde la organización de torneos deportivos gestionados por los propios estudiantes, se fomentaron valores como la independencia, la autonomía y la responsabilidad (Kopelovich, 2022).

El universo moral y estético “femenino”: gracia, belleza y sensibilidad, especialmente, desde la gimnasia estética

Las referencias a la gracia, la belleza y la sensibilidad estuvieron presentes en mayor o menor medida en los discursos del director del Departamento y de los/as directores/as del CSS, a la vez que se vincularon con un contenido central para las estudiantes, la gimnasia estética, contribuyendo a la construcción de subjetividades femeninas a partir de un universo moral y estético particular.

En el discurso del “acto deportivo con motivo de la clausura de cursos 1935” parece explicarse en qué consiste la ya mencionada naturaleza o esencia femeninas:

“esta fiesta es la que podría llamarse la expresión graciosa de la actividad física. Por eso no necesita discursos, pues, su elogio surge de sí misma, del bello cuadro de estas jóvenes en que la educación física no ha servido sinó para dar al encanto de su sexo una vibración moderna y, a su manera cautivante” (Rodríguez Jurado, 1935).

Es decir, la mujer tendría esencial o naturalmente gracia, y lo que realizaría la Educación Física sería, simplemente, otorgarle una vibración moderna al encanto de su sexo.

Ya Juana Cortelezzi, la directora del CSS entre 1934 y 1939, en el discurso que brindó al asumir su cargo, planteaba que “a la par de una cultura científica estimo fundamental el desarrollo estético del espíritu, pues el ideal de la vida es la belleza y a ella hay que atender” (Cortelezzi, 1934: 128).

Que se aluda a la belleza al referir a las mujeres, pero no cuando se habla de los hombres del Colegio Nacional, tiene connotaciones políticas: “por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, inevitablemente se desliza hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que nos parece bello nos resulta, además, correcto” (Pineau y Di Pietro, 2008: 6).

Asimismo, retomando a Foucault, con Pineau (2014), del mismo modo que se habla de la verdad como efecto de verdad, es posible pensar en la belleza como efecto de belleza. Es decir, no es que la belleza exista, o sea un atributo de los objetos o de los sujetos, sino que es un efecto social: para determinada sociedad, “esto” es lo bello.

En el mismo acto de 1935, Rodríguez Jurado afirma que

“la forma en la que se hace esa educación en este instituto ejemplar [CSS], demuestra que la mujer puede practicar gimnasia y deportes sin perder el dulce encanto de la feminidad. Puede y debe tender a fortalecer y perfeccionar su cuerpo, pero no con el espíritu de campeonizarse, sino con el propósito de dar la más perfecta envoltura material que sea posible al tesoro insuperable de su natural delicadeza. He aquí la hermosa armonía que se persigue en esta casa. Niñas y mujeres sanas, esbeltas, ágiles y fuertes, al mismo tiempo que tiernas, comprensivas, afectivas y cultas” (Rodríguez Jurado, 1935; el destacado me pertenece).

Asimismo, vinculado a esa gracia, en el informe de 1934 se enunciaba que la danza y la gimnasia rítmica eran de gran importancia sobre todo para la mujer y de grandes resultados positivos como complemento de la gimnasia propiamente dicha. En el programa del mencionado acto deportivo, llevado a cabo en el CSS, se incluía este tipo de prácticas corporales. Además, los programas de 1926, aplicado para algunos grupos hasta 1933, contenían cultura física y estética para 5° y 6° años. A ese plan le sigue el de 1930 y, a continuación, el de 1934, que presenta dentro de la disciplina escolar “gimnasia” a la gimnasia rítmica de 1° a 3° años, llamándose la materia -directamente- “gimnasia estética” de 4° a 6° años (CSS, 1926, 1930, 1934).

Que las mujeres no fueran femeninas, significaba, entonces, que se apartaran del lugar subsidiario que ocupaban en la sociedad (Goellner, 1999).

En esa exhibición de 1935, además, se realizaron clases metodizadas con música, gimnasia rítmica, pelota cazadora y carrera de obstáculos. En lo que respecta al patio de la escuela, se llevan a cabo postas de quillas, pelota cazadora con emboque, vóley, pasar el palo y pelota al cesto. No obstante, el protagonismo de la gimnasia rítmica será más notorio, todavía, en los años siguientes.

En ese momento, las clases incluían ejercicios de flexibilidad, equilibrio, armónicos, y rítmicos y con música. Se plantea, así, que no se pretende un desarrollo muscular excesivo, sino “una perfecta salud y un mayor equilibrio orgánico y fisiológico” (Rodríguez Jurado, 1933), explicando que hay que desterrar los movimientos bruscos e incompletos, tratándose de una ejercitación más suave que para el caso de los varones. Esto está en línea con un importante texto de la época: “Deporte y Moral” de Alemandri (1937; en Orbuch, 2011). Según Orbuch (2011), también estableció una distinción entre hombres y mujeres, ya que mientras que los primeros practicarán ejercicios de destreza, fuerza e incluso de violencia, con el fin de preparar su cuerpo para enfrentar los recios embates que le presenta la vida; las mujeres “necesitan los ejercicios y juegos que contribuyan a desarrollar armoniosamente su cuerpo y fortalecerlo sin violencia” (Alemandri, 1937: 32). Los debates sobre la cultura física femenina tendieron a reproducir, en lo esencial, los prejuicios de estas viejas teorías, matizadas con los postulados más modernos del higienismo. Así, un argumento más reciente sostenía que los ejercicios físicos extenuantes redundarían en la masculinización de la mujer, primordialmente si involucraban las partes superiores del cuerpo. Este argumento, al centrar la atención en los aspectos anatómicos y psicológicos de la deportista,

dejaba al desnudo los prejuicios dominantes sobre los que se había construido el ideal de belleza femenina (Reggiani, 2016).

Ya desde 1937 se plantea que la gimnasia es rítmica en su totalidad y que se alterna con la realización de juegos al aire libre (Cortelezzi, 1938). El plan de cultura física se realiza de forma “racional” de 1ro a 6to año. Esa impronta dada a la cultura física femenina se evidencia en la primera parte de los números que componen la exhibición final de ese año: gimnasia en serie y ejercicios con clavos, gimnasia con arcos, gimnasia rítmica y con palos, gimnasia rítmica con pelotas (El Argentino, 4 de noviembre de 1937). En la memoria sobre lo acontecido en el año 1939, se plantea que “la gimnasia rítmica con música adaptada, se fue adoptando gradualmente desde el año 1935 por iniciativa de la exdirectora doctora Cortelezzi, por considerarla el método más adecuado al desarrollo físico y aptitudes de las alumnas” (Legón, 1940: 17 y 18).

Sobre 1940, se afirma que la enseñanza de la asignatura se dictó con “amplitud y discreción” Legón, 1940: 2). Discreción referiría a cuestiones como reserva y prudencia e, incluso, a guardar un secreto, por lo que una vez más se estaría adscribiendo a ciertos discursos que piensan a la mujer como un ser que debe ser medido e, incluso, reservado a un ámbito más encapsulado, calmo, privado, que los hombres.

Todo ello se produjo en el marco de una educación por parte del CSS que abogó por la transmisión de ciertos valores y sensibilidades vinculados a ser mujer. Como plantea Cortelezzi en 1938, al destacar las cualidades de una de las alumnas con mejor promedio del Colegio:

“complementa estas singulares dotes de inteligencia y cultura, su exquisita sensibilidad femenina, su comprensión para los problemas que debe afrontar hoy en día una mujer de estudio, y sus condiciones de bondad y camaradería que lo han granjeado al afecto y simpatía de todos los que lo rodean (Cortelezzi, 1938: 8).

De esta manera,

“pensar la estética como «constructo» histórico-cultural posibilita poner el foco en cómo se constituye en uno de los campos de lucha por la imposición de formas de entender/concebir/actuar en el mundo y la jerarquización de unos repertorios sobre otros” (Southwell y Galak, 2018: 2).

En este marco, las sociedades consideraron en ocasiones a ciertas emociones como masculinas (coraje, valentía) o femeninas (miedo, duda) (Vásquez del Águila, 2013), por lo que los movimientos feministas llevaron a reconsiderar modelos de emociones estereotípicamente femeninos y estereotipos de género donde los hombres eran fríos y sin emociones y las mujeres cálidas y emotivas (Plamper, 2014).

En relación, nuevamente, con la transmisión de cualidades morales para construcción de subjetividades femeninas del CSS, nos encontramos con que las alumnas que estaban menstruando tenían la posibilidad de no realizar durante ese día la clase de gimnasia (entrevista exalumnas entre 1942 y 1946, y entre 1943

y 1947, respectivamente). Ello iba, obviamente, en detrimento de la realización de prácticas deportivas por parte de las estudiantes, no fomentando esta cuestión el vínculo de las mujeres con la idea de ser sujetos activos. De hecho, es posible pensar en una patologización del cuerpo de la mujer en estas ocasiones, como ocurría (y ocurre) con el embarazo y el parto. Sin embargo, entendemos que esto estaba en línea con lo acontecido en el contexto nacional (Tarzibachi, 2016).

Con respecto al universo moral para los varones del Colegio Nacional, en cambio, se fomentaron valores como la caballerosidad (que añade un distintivo de clase), desde la práctica de deportes como el rugby y el box, y se pretendió la formación del carácter (Kopelovich, 2022).

Consideraciones finales

El Departamento a partir de discursos y prácticas sobre los ejercicios físicos, presentó ciertas maneras deseables e indeseables de ser mujer.

En lo que respecta a la transmisión de un universo moral y estético generizado, consideramos que una sociedad históricamente localizada propone/impone a las personas un uso riguroso de sus emociones, sus afectos, y su cuerpo, a partir de considerarlos hombres y mujeres (incluyendo recientemente a otras identidades posibles). La educación en general, y la Educación Física, en particular, presentan a los/as estudiantes un uso diferencial y desigual de moralidades, estéticas y emociones, entendidas como prácticas culturales y sociales, por lo que estas se enseñan y aprenden. En este marco, desde el DCF durante sus dieciocho años de existencia, se reservaron, para las alumnas, los valores de gracia, belleza y sensibilidad, a partir, fundamentalmente, de la práctica de gimnasia estética. Esas alusiones, en ocasiones, fueron presentadas por el director del Departamento y los directivos del colegio, como esencial o naturalmente femeninas. Es decir, se pensó que las mujeres eran naturalmente delicadas, afectivas, cordiales, sensibles, aunque, paradójicamente, se las educó en ese sentido, fomentando que fueran femeninas (lo que entendemos como abogando por no salirse de su lugar subsidiario). Ello nos muestra que, precisamente, se trató de fenómenos culturales e históricos, individuales y colectivos, que de ninguna manera tiene un origen natural, biológico, genético, pre-social o pre-discursivo. Por ello, es posible historizar cada uno de esos valores.

En esa línea, en relación con los posibles lugares en la sociedad a ser ocupados por las mujeres, desde el DCF se siguieron los preceptos de Maurice Boigey, médico que abogaba por una educación física que preparara para la gestación, en un contexto de ciudadanía incompleta por parte de las mujeres. Así, en palabras del director, debían ser seleccionados juegos y deportes que evitaran una exagerada fatiga y un desgaste orgánico superior a sus (menores) fuerzas, por lo que se ve la comparación con los hombres, lo universal, y la colocación en una posición jerárquicamente inferior. De este modo, se consideraba que

las mujeres podían, y debían, realizar ejercicios, pero sin dejar nunca femeninas, lo que se entiende como un discurso conservador que pretendía seguir colocando a las mujeres en un lugar subsidiario.

Lo anteriormente discutido da cuenta de una institución particular en un momento histórico concreto, pero nos surge la pregunta sobre qué huellas de lo interpretado pervive (con resignificaciones, ambigüedad) en la Educación Física argentina actual.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Ángela (2006). El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia vs. Espíritu en la conformación de una disciplina escolar. En A. Aisenstein, A. y P. Scharagrodsky (Coord.). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950* (pp. 49-71). Buenos Aires: Prometeo.
- Aisenstein, Ángela (2008). Tensiones en el discurso de la Educación Física: definiciones en la prensa pedagógica, Argentina 1900-1940. En Scharagrodsky, P. (compilador). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Badinter, Elizabeth (1993). *XY, la identidad masculina*. Buenos Aires: Grupo editorial norma.
- Barrancos, Dora (2011). Género y ciudadanía en la Argentina. Iberoamericana. *Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies* Vol. XLI: 1-2 2011, pp. 23-39.
- Butler, Judith (2005). Regulaciones de género. *La ventana* 23. Pp. 7-35.
- Butler, Judith (2018) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cattaruzza, Alejandro (2009). *La Historia de la Argentina. 1916-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Calvo Etcheverry, Abel (2000) De Frente March! Una genealogía sobre los inicios de la disciplina y la Educación Física en el Estado y la disciplina. Provincia de Buenos Aires.1936. Tesis de Maestría. La Plata.
- De Beauvoir, Simone (2018). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Penguin Random House.
- Galak, E.; Kopelovich, Pablo y Pereyra, Martín (2022). “La Dirección General de Educación Física y la gestión de César Vásquez (Argentina, 1938-1947)”. *Revista d'Història de l'Educació*. En prensa.
- Goellner, Silvana (1999). Bela, maternal e femenina: imagens da mulher na Revista Educacao Physica. Tese de Doutorado.
- Kaczan, Gisela (2016). La práctica gimnástica y el deporte, la cultura física y el cuerpo bello en la historia de las mujeres. Argentina 1900-1930. *Revista Historia Crítica*.

- Kopelovich, Pablo (2022). Deporte y masculinidades. El caso del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946). *Intersticios sociales*, n°24.
- Kopelovich, Pablo y Galak, Eduardo (2020). “Una pedagogización de los deportes. La figura de Benigno Rodríguez Jurado y sus políticas sobre cultura física y deportes”. En *Revista Materiales para la historia del deporte*, n. 20, 2-15.
- La Cleca, Franco (2005). *Machos. Sin ánimo de ofender*. Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina Editores.
- López Louro, Guacira (2004). *Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer*. Sao Paulo: Auténtica.
- Martínez-Herrera, Manuel (2007). “La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo”. En *Actual. psicol.* vol.21, n.108, 79-95.
- Miranda, Marisa y Bargas, María (2012). “Mujer y maternidad: entre el rol sexual y el deber social (Argentina, 1920-1945)”. *Locus: Revista de Historia*. vol. 17 p. 75 – 101.
- Molina, María (2006). Transformaciones Histórico Culturales del Concepto de Maternidad y sus Repercusiones en la Identidad de la Mujer. *PSYKHE*, Vol.15, n° 2, 93-103.
- Molina Torterolo, Stefanía (2014). El mito del instinto maternal y su relación con el control social de las mujeres. Tesis de grado. Universidad de la República.
- Orbuch, Iván (2011). “La actividad deportiva como dispositivo para el control del cuerpo. Un análisis de los pensamientos de Próspero Alemandri y Manuel Fresco en la década del '30”. En: VI Jornadas de Jóvenes Investigadores, Ciudad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Ortner, Sherry (1972). “Is Female to Male as Nature is to Culture?”. En *Feminist Studies*, vol 1, n.2. 5-31.
- Pineau, Pablo y Di Pietro, Susana (2008). *Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar*. Buenos Aires: Edición de autor.
- Pineau, Pablo (2014). “Una historia de la educación argentina a través de la dimensión de la estética escolar: Entrevista a Pablo Pineau (entrevista realizada por Talia Meschiany)”. *Archivos de Ciencias de las Educación*. Vol. 8, no. 8, p. 1-11.
- Pampller, Jan (2014). “Historia de las emociones: caminos y retos”. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 36, 17-29.
- Ramacciotti, Karina y Valobra, Adriana (2014). “Peor que putas”: trébedas, safistas y homosexuales en el discurso moral hegemónico del campo médico, 1936-1954. En Barrancos, D., Guy, D. y Valobra, A. *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Reggiani, Andrés (2016). “Constitución, biotipología y cultura física femenina”. En: Scharagrodsky, P. (coordinador), *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*. Buenos Aires: Prometeo, 127-159.
- Reitano, Emir (2005). *Manuel Fresco. Entre la renovación y el fraude*. Buenos Aires: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires-Archivo Histórico.
- Scharagrodsky, Pablo (2006). Los ejercicios militares en la escuela argentina: cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo. Pp. 105-133.
- Scharagrodsky, Pablo (2008). Entre la histeria y la maternidad. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin del siglo XIX. En Scharagrodsky, P. (comp.) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica* (pp.105-135). Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, Pablo (2011) (compilador). *La invención del Homo Gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky (coordinador) (2016). *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*. Buenos Aires: Prometeo.
- Southwell, Myriam y Galak, Eduardo (2018). Presentación de dossier “Perspectivas latinoamericanas e históricas sobre la educación estética y de las sensibilidades”. *Rev. Bras. Hist. Educ.* vol.18.
- Sautu Ruth y otros (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Tarzibachi, Eugenia (2016). Deporte y recreación durante la menstruación. Historia de una habilitación a partir de la difusión de las toallas y los tampones industriales en Argentina, 1930-1980. En Scharagrodsky, P. (coordinador), *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*. Buenos Aires: Prometeo.
- Valobra, Adriana (2010). La ciudadanía política femenina en la Argentina de la primera mitad del siglo XX. Aportes para una aproximación conceptual y recursos didácticos. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, número 14.
- Vásquez del Águila, Ernesto (2013). “Hacerse hombre: algunas reflexiones desde las masculinidades”, *Política y Sociedad* 53, 817-835.

Fuentes

- Colegio Secundario de Señoritas (1926). Plan de estudios de 1926. Universidad Nacional de La Plata.
- Colegio Secundario de Señoritas (1930). Plan de estudios de 1930. Universidad Nacional de La Plata.
- Colegio Secundario de Señoritas (1934). Plan de estudios de 1934. Universidad Nacional de La Plata.
- Colón de Giglio, Irma (1940). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas 1939. Universidad Nacional de La Plata.
- Cortelezzi, Juana (1934). “Palabras pronunciadas al asumir la Dirección del Colegio Secundario de Señoritas”. En: Boletín anual de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 127-128.
- Cortelezzi, Juana (1938). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas 1937. Universidad Nacional de La Plata.
- Cortelezzi, Juana (1939). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas 1938. Universidad Nacional de La Plata.
- Diario El Día, 4 de noviembre de 1937. La Plata.
- Legón, Faustino (1940). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1939.
- Rodríguez Jurado, Benigno (1933). Boletín de la Universidad Nacional de La Plata. Tomo XVII. Núm. 1.
- Rodríguez Jurado, Benigno (1934). Informe del año 1933 sobre el desempeño del Departamento de Cultura Física de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Archivo histórico del Liceo Víctor Mercante.
- Rodríguez Jurado, Benigno (1935). Palabras del señor director del Departamento de Cultura Física y profesor del Colegio Nacional Benigno Rodríguez Jurado. *Boletín de Colegio Nacional* n°19.

Datos del autor

Pablo Kopelovich: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Universidad Nacional de La Plata (UNLP) kopelovichp@gmail.com

Profesor y Licenciado en Educación Física (Universidad Nacional de La Plata), Licenciado en Educación (Universidad Nacional de Quilmes), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Docente de la Universidad Nacional de La Plata. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Taller de juegos y juguetes desde (y para) espacios de enseñanza. Probando y revisando propuestas

Fecha de recepción del trabajo: 11-10-2023. Aceptado para publicar: 16-11-2023

Autores: Mario Mendoza, Ivana Rivero, Viviana Gilleta, Verónica Picco, Ariel Ledesma, Manuel Limbrici Dagfal y Jesús Olguín

Resumen

A fines de 2019, la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario organiza en la ciudad de Santa Fe el dictado del Seminario “El juego y su didáctica” en el marco de la Maestría en Didáctica de la Educación Física. Preparando el cierre de la cursada como estudiante de la maestría, el coordinador de Deportes de la Municipalidad de San Justo genera un espacio de formación en juego para personas a cargo de distintos grupos que se desempeñan en la ciudad (profesores de educación física, profesores de nivel inicial, cuidadoras barriales). Para ello, invita a la profesora responsable del seminario quien convoca a integrantes del grupo de estudio de juego de la Universidad Nacional de Río Cuarto para llevar a cabo el taller. Así, el grupo responsable del taller resultó una excusa para que trabajaran juntos los profesores responsables de las asignaturas Conocimiento y Juego, Expresión Corporal, Deportes de conjunto y Sociología de la Educación del Profesorado de Educación Física de la mencionada universidad pública.

Este escrito relata una experiencia de articulación entre gobierno municipal y universidad pública, donde los saberes sobre juego, recreación y educación entran en acción para resolver problemáticas de la comunidad de San Justo.

Palabras clave

Formación, Juego, Gobierno, Universidad

**Workshop of games and toys from (and for) teaching spaces.
Testing and reviewing proposals**

Abstract

At the end of 2019, the Faculty of Humanities and Arts of the National University of Rosario organizes in the city of Santa Fé the dictation of the Seminar The game and its didactics within the framework of the Master's Degree in Didactics of Physical Education. Preparing the closure of the course, the Sports coordinator of the Municipality of San Justo generates a training space at stake for people in charge of different groups of people who work in the city. To do this, he invites the teacher in charge of the seminar who summons members of the game study group of the National University of Río Cuarto. Finally, the workshop was in charge of the professors responsible for the subjects Knowledge and Game, Body Expression, Team Sports, and Sociology of Education of the Physical Education Teachers of the aforementioned public university.

This writing relates an experience of articulation between the municipal government and the public university, where knowledge about play, recreation and education comes into action to solve problems in the San Justo community.

Keywords

Training, Game, Government, University

Orígenes de la propuesta

La ciudad de San Justo es cabecera de Departamento en la Provincia de Santa Fe. Concentra propuestas de movimientos comerciales, culturales, educativos y deportivos tentadores para los habitantes de la región, generando un flujo que la vuelve activa y pujante.

La ciudad cuenta con el parque Dr. René Favaloro, un predio de cuatro hectáreas arboladas y espacios libres, declarado patrimonio Forestal por el Concejo Municipal mediante ordenanza 3160/19. Un espacio verde, pulmón de la ciudad, que se presenta óptimo para realizar actividades físicas, recreativas y deportivas en beneficios de la salud y la educación. En este escenario, se proyectan iniciativas para los próximos cuatro años de gestión municipal en términos de deporte y educación.

De hecho, la normativa regional respalda el uso y proyección de propuestas corporales en este espacio público. Un convenio celebrado entre el Municipio de San Justo y el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, reconoce al parque Dr. René Favaloro como espacio educativo al aire libre amparado en la resolución 896/17 de la Dirección Provincial de Educación Física y el decreto 1607/18 que aprueba el reglamento de plantas campamentales.

Es en este marco que la gestión municipal ha intentado poner en valor la educación, el deporte y la cultura, lo cual se evidencia en la creación de áreas de gestión específicas. Así se gestionan cuatro jardines municipales, escuela de arte con distintas alternativas para alumnos de nivel primario,

secundario y terciario (Profesorado de arte y de Idioma). En un impulso por articular las actividades de los clubes de la ciudad en propuestas comunes que atiendan a la diversidad, surge la iniciativa de generar una formación en juego, que invite a repensar las propuestas educativas, recreativas y deportivas. Es así como surge la invitación al equipo de docentes investigadores en juego de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Con el fin de asignar al juego el lugar de contenido a trabajar en los diferentes escenarios de aplicación del municipio de San Justo (escuelas en los distintos niveles, colonias de vacaciones, discapacidad, tercera edad, etc.) se propuso un ciclo de talleres articulados a desarrollarse durante el año 2020 a cargo del equipo de Juego de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Supuestos teóricos que orientan la intervención

El juego es un objeto complejo abordado por distintos campos de conocimiento. Cada uno de ellos, decide iluminar ciertos hilos de la trama constituida por los juegos y juguetes poniendo en valor diferentes aspectos de la condición humana. Más allá de su metamorfosis, de su mimetización, el juego constituye una constante en las prácticas de los profesionales de la Educación Física, un elemento desde siempre presente (aunque no siempre de igual manera) en la educación de los cuerpos. Así, esta propuesta surge del estudio del juego desde la perspectiva de los jugadores (Rivero, 2016) que encuentra sus raíces en Huizinga (2000) y Caillois (1986), y reconoce a los estudios de Scheines (1998), Ambrosini (2004), Pavía (2006, 2010) y Mantilla (1991) como tutores que hicieron posible su crecimiento.

Del universo de juegos posibles, la Educación Física ha recortado intencionalmente los juegos motores con otros (Rivero, 2011) haciendo propuestas de juegos populares, tradicionales (Lavega Burgués, 2000), cooperativos (Orlick, 1978), creativos (Scheines, 1984), de competencia, de azar, de vértigo, de mímica (Caillois, 1986). Estas propuestas se acomodan a los requerimientos de los escenarios laborales en que se desempeña el profesional de la Educación Física en los que trabaja con personas de distintas edades, género y condición. Para que un juego resulte inclusivo debe garantizar a todos, la posibilidad de participar (Rivero, 2017). Es por ello que este taller se propone probar y analizar propuestas didácticas de juegos motores con otros y construcción de juguetes acomodados especialmente para el jardín maternal, jardín de infantes, escuela (primaria y secundaria), formación docente, colonias de vacaciones, en el club, y nuevos escenarios laborales que habilitan nuevos desafíos (Gilleta y Picco, 2017).

Es así como la propuesta de formación en juego para San Justo se asienta en tres supuestos teóricos centrales:

- 1- El juego es una práctica corporal presente en la vida cotidiana cuyo estudio y profundización demanda la articulación entre distintos campos de conocimiento.

- 2- El juego es una práctica corporal, objeto de estudio para la educación de los cuerpos, cuya plasticidad permite conectar lenguajes corporales que van desde los más próximos al arte y la territorialización de las prácticas corporales, hasta los más estructurados y globalizados como el deporte.
- 3- El juego es producto cultural que produce cultura no solo en la infancia, sino que se piensa y se propone para personas de distintas edades, condiciones, capacidades.

Sobre el taller

El primer taller se realizó el jueves 27 de febrero de 2020 en las amplias y cuidadas instalaciones del Club Colón por la mañana y el parque Dr. René Favalaro por la tarde, contando con la inscripción de alrededor de cien personas, profesionales docentes de educación física, de nivel inicial, de música, mujeres cuidadoras de Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

Después de la apertura del evento a cargo del intendente, de la coordinadora de educación y del coordinador de deportes del municipio de San Justo, la responsable del taller dedicó unas palabras al rol social de la universidad pública y del grupo de estudio sobre Juego del Departamento de Educación Física, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

El taller estuvo organizado en dos partes, divididas en cuatro momentos que coinciden con los procesos asociados al estar jugando: elevar la tensión y sostener la diversión (Rivero, 2011). El primer momento se llamó *Generando el clima de juego*. En este momento, se programaron intervenciones sucesivas de los docentes responsables del taller para poner en movimiento a los jugadores, para correr, saltar, chocar manos, esquivar, hasta conseguir que los roles asumidos cotidianamente, las tareas hechas y por hacer pasen a un segundo plano. Esas intervenciones anticiparon la tonalidad de los tres momentos siguientes.

Los tres momentos siguientes estuvieron dedicados a *Sostener la diversión*. Fueron pensados con nombre de fantasía y con la intención de mostrar la plasticidad del juego, es decir, la capacidad expansiva del concepto que le permite acercarse al arte corporal, pasando por lo popular, llegando a la globalización propuesta por el juego deportivo. Cada momento estuvo a cargo de una pareja de docentes que se desempeñan en el dictado de distintas asignaturas de la formación de profesores de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Es así, como el segundo momento recibió el nombre de *Patas arriba* y estuvo a cargo de profesores que se desempeñan en las asignaturas Expresión, Dimensión y Comunicación Corporal, y Conocimiento y Juego. El tercer momento recibió el nombre *Moviendo raíces* y estuvo a cargo de profesores de Conocimiento y Juego y Vida en la Naturaleza. El cuarto momento tuvo por nombre *Jugando un deporte* y estuvo a cargo de profesores que dictan Deportes de Conjunto y Sociología de la Educación.

A continuación, la descripción de cada momento.

1- Generando el clima de juego

1 MOMENTO- CLIMA DE JUEGO	
PRESENTACIÓN PATAS ARRIBA	Materiales
<p>CAMINANDO MIRADAS</p> <p>Caminamos por todo el salón buscando ocupar el espacio que otro deja vacío, caminamos tratando de no encontrarnos con nadie de frente, caminamos buscando la mirada de otro, buscamos el abrazo de otro, agarramos la mano de otro, para comenzar a sostenernos, con una mano, con dos, etc</p>	ninguno
<p>JUEGO DE LAS VELOCIDADES</p> <p>Caminamos a un ritmo que le vamos a poner número 5, de ahí hacia abajo el 1 es muy lento y hacia arriba el 10 es muy rápido, jugamos a caminar a distintos ritmos sin chocarnos con nadie</p>	ninguno
<p>LA SILLA CON AROS</p> <p>Hay aros distribuidos por grupos, comenzamos a caminar según la velocidad elegida (siguiendo la idea del juego anterior) y a una señal debemos buscar un aro para quedarnos, a medida que se continúa se van sacando aros hasta que quedan sólo dos, en esos dos aros todos los jugadores deben meterse adentro sosteniéndose.</p>	Aros

PRESENTACIÓN MOVIENDO RAÍCES	Materiales
<p>DADO GIGANTE. Es un dado construido con una caja de cartón que tiene escrito y dibujado en sus caras 6 juegos de desenlace rápido que suelen utilizarse para empezar a jugar: piedra-papel-tijera, desparejo,</p>	<p>Dado gigante</p> <p>Papelitos</p>

<p>pulseada china, quien pestaña primero, pan y queso, quien se ríe primero.</p> <p>Los jugadores están distribuidos en el espacio disponible, el profesor tira el dado. El juego que queda hacia arriba es el que se juega. Los jugadores buscan un compañero (o dos en el desparejo) con quien libra el juego. Una vez finalizado, cada jugador busca un nuevo compañero para jugar. Así tantas veces se pueda hasta que el profesor convoca la atención de los jugadores para tirar el dado.</p>	
<p>YO CON TODOS</p> <p>Se trata de una secuencia. Se invita a caminar libremente, luego a pasar la energía al compañero (tocando los dedos índices mientras se hace el sonido de la energía). Luego, el profesor dice “choque los cinco”. Al encontrar otro jugador de frente chocan la palma de una mano entre sí, tantas veces alcance hasta el profesor avisa “yo con vos” momento en que golpean ambas palmas y siguen corriendo hasta encontrar otro compañero y repetir el choque de manos. Siguiendo la lógica que escuchar la consigna y buscar un compañero para jugar se van sucediendo las distintas solicitudes: “yo arriba” y saltan chocando manos en el aire, “yo abajo” y golpean manos agachados, “yo con todos” y se juntan de a cuatro chocando palmas en círculo. Luego se les recuerda el juego de a 4 puestos en cruz y mientras se canta van aconteciendo los golpes de mano: “yo con todos” (palmas en círculo), “yo con vos” (a un lado), “yo con vos” (al otro lado), “yo arriba” (con el compañero del frente, mientras una pareja va abajo la otra va arriba), “yo abajo” (al revés), y vuelve a empezar cada vez más rápido y sin equivocarse.</p> <p>Este juego invita a recordar otros juegos de manos.</p>	

<p>NINJA SLASH</p> <p>En grupos de a 8 jugadores dispuestos en ronda con una mano al centro. Con una mano al centro, juntos dicen: “1,2,3, Ninja Slash” al tiempo que dan un paso atrás y adoptan una pose cómoda para mover las manos. Un jugador tiene un movimiento para tocar la palma del vecino. Hecho el movimiento le toca al siguiente jugador. Si en el movimiento, el jugador toca la mano del vecino, éste esconde una mano detrás del cuerpo (“la pierde”) y juega con una mano. Cuando le tocan la otra mano sale de la ronda y arma una ronda nueva con los jugadores que van siendo descartados.</p>	
<p>MANO VA</p> <p>Los jugadores en ronda, sentados con las dos palmas de las manos apoyadas en el piso y abiertas de manera tal que entre las manos de un jugador se encuentre la mano de otro jugador (van quedando contiguas las manos de distintos jugadores). Un jugador golpea con una mano el piso y habilita a la mano vecina a repetir el golpe. Así va pasando el golpe en el piso de mano en mano hacia la derecha. Si un jugador golpea dos veces seguidas con la misma mano, a la izquierda. Si un jugador golpea el piso con la mano cerrada, la mano contigua queda inhabilitada y le toca a la mano siguiente (salta uno hacia la derecha o hacia la izquierda de acuerdo a como venía avanzando el juego). El jugador que se equivoca, esconde la mano con la que se equivocó. Si se equivoca con la mano que le queda descartado de esa ronda. Se levanta y busca otra ronda.</p>	

<p>AVIONES AUDACES</p>	<p>Materiales</p>
-------------------------------	--------------------------

<p>Imaginemos grandes ciudades de cualquier lugar del mundo.</p> <p>Imaginemos también los aviones que vuelan con destino a los aeropuertos de esas grandes ciudades.</p> <p>Sañemos ahora con ser un avión y volar con destino a esa ciudad.</p> <p>Juguemos y hagamos como que somos un avión que aterriza, despegamos, entra en turbulencia, planea, etc. debe proponer cada jugador y plantear la situación en el espacio de juego.</p> <p>Luego con un saludo corporal invitamos a otros dos jugadores y le proponemos elaborar un avión con tres jugadores: ¿qué puede hacer el avión?, así después de cada presentación van sumando jugadores para conformar aviones más grandes.</p> <p>Para cerrar la propuesta, se agrupan y arman tres aviones super-grandes con muchos pasajeros e imaginan una situación y hacen lo que un avión realiza en un vuelo de un aeropuerto a otro.</p>	<p>Nada</p>
--	-------------

Patatas arriba. Juego y arte: creación de la frase lúdica

“Algo nuevo puede tener lugar en ese instante, algo suspende o desestabiliza la estructura” Rodríguez Giménez (2006)

En todas las sociedades y en todos los tiempos el hombre ha jugado y a través del juego se ha probado a sí mismo, ha representado algo, se ha movido y “el movimiento se designa a sí mismo juego” (Huizinga, 2000:243).

En la propuesta “patatas arriba” vinculamos el juego con la experiencia artística, y principalmente con el desafío, como una trama social donde te sostienen o sostienes. Y en ese desafío, entran en juego dos conceptos: permiso y confianza (Pavía, 2006) y un tercero la sorpresa.

El juego permite descubrir multiplicidad de posibilidades, reforzar lo existente y ensayar nuevas opciones, inventar posibilidades, crear. Y así el juego es una construcción morfológica que remite a una actividad ligada al disfrute personal.

En esta propuesta el juego estará ligado a lo lúdico, a una actitud, a una manera de jugar en la que el proceso es más importante que el producto, donde no todo va a terminar en un juego propiamente dicho, con las características que tiene que tener para decir que es un juego, pero va a ser una construcción que se monta y sostiene en las acciones de aquellos jugadores que deciden disfrutar de un momento en el que todos se sienten a gusto.

Ese momento de disfrute compartido se puede alcanzar participando de una actividad autotélica, una actividad cuyo fin sea ella misma (Huizinga, 2000), su propia realización y cuyo sentido se emparenta con la sensibilidad, con la emotividad, la creatividad y principalmente con el poder hacerlo.

Así es como lo lúdico se puede hacer presente en actividades sencillas que no tienen formato de juego. Precisamente, porque divierten, gustan, desafían, tensionan y sorprenden se les llama juego. Actividades que implican lenguaje corporal, comunicación, movimiento, entendimiento, que dejan margen a la creación, a la construcción de acuerdos y a la transgresión de normas o estereotipos.

En la propuesta “patas arriba” lo que intentamos fue romper con la idea de juego tradicional, intentamos mirar el juego desde otra perspectiva, mirar el juego al revés, cabeza abajo, patas arriba y que los jugadores pudieran apropiarse de un lenguaje, el corporal, habilitando experiencias corporales diversas. De alguna manera, fue la excusa para la inclusión en un relato que trasciende a cada uno, que va mucho más allá del aquí y ahora, que implica nuevas formas de conexión con el tiempo y nuevos modos de vinculación con la experiencia sensible (Ranciére, 2012) pero sin por ello tener las características que hacen que se pueda decir que los invitamos a jugar como “una acción libre ejecutada como si y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio...y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual”(Huizinga, 2000:26)

Con “Patatas arriba” los desafiamos a destruir para luego construir, los desafiamos a un proceso de creación, a una secuencia encadenada de búsquedas, de tanteos armados y desarmados, de encuentros y desencuentros, donde se incluye un pensamiento que hay que poder contener, de sentirse perdido, de estar inmerso en un acontecer de desarrollo incierto. En este universo lúdico, campo de imaginarios. Donde todo es posible, el jugador se ejercita recorriendo caminos no conocidos, y ahí está el desafío, en desestructurar modos estereotipados de sentir y conducirse, y ahí está la sorpresa.

Y con el desafío y la sorpresa podemos generar una sensación de rechazo, de no poder hacerlo. Por eso, la importancia de ese cambio, de esa transformación, de permitirse crear en sí mismo.

El juego opera de forma opuesta, destruyendo la conexión entre pasado y presente para crear acontecimientos. El juego transforma las estructuras en acontecimientos (Agamben, 2001).

La propuesta corporal para el momento patas arriba fue la siguiente:

<p>Situación: Los jugadores se encuentran dispersos en el salón, relativamente próximos, en atención a la propuesta de los profesores coordinadores. Algunos guardan el mate, acomodan las pertenencias en un rincón. Se escuchan charlas, risas, se ven algunos movimientos aislados como movimientos de brazos, pequeños saltos en el lugar.</p>	
Actividad	Materiales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Caminando por el espacio, comenzamos a mover los brazos, los hombros, las piernas, al ritmo de la música 2. Trinidades: mientras caminamos jugamos con la movilidad del tronco, la cadera y los brazos 3. Comenzamos a bailar, con distintos pasos propios de la murga y armamos una secuencia 4. Proponemos una frase acrobática: desplazamientos, giros, inversión 5. Acrobacias de a dos y de a tres: plancha, mesita, arco, balanzas... 	Ninguno
<ol style="list-style-type: none"> 1. Malabares: distintas formas de lanzar y recibir 2. Saltos: cuerda individual y simple, saltar con otros desde distintas formaciones. 3. Cuerda simple grupal: pasamos todos en un tiempo determinado, construimos estrategias para pasar todos, pasamos caminando, pasamos saltando 4. Cuerda doble grupal: pasamos todos con cuerda doble, desafío grupal 	Pelotas y sogas

2- Moviendo raíces. Simplificación de juegos populares

En esta propuesta trabajamos en la recuperación de los juegos que son popularmente practicados. Mover las raíces de estas formas de juegos implica revisar la historia lúdica de los participantes para desafiar el imaginario escuchado en nuestras aulas “esos juegos son para los niños”.

La metáfora de una raíz puede ser abordada desde diferentes perspectivas. Pensar en su crecimiento y expansión en búsqueda de direcciones azarosas como una posibilidad de comunicación futura de lo trabajado en este taller. Plantamos la semilla en un lugar, pero las raíces crecen y difunden el mensaje en otros lugares de intervención. Aunque a veces, las raíces se cortan y dejan de crecer, es por ello que creemos necesario moverlas para que su crecimiento continúe, pero ¿en qué dirección es deseable que eso suceda? ¿a qué actores queremos llegar? Estos son interrogantes que nos guían en la propuesta.

Para crecer se hace necesario revisar lo hecho, mover estructuras viejas que anclan, pero también hacen posible el crecimiento en direcciones nuevas. Revisar nuestras prácticas, nuestras intervenciones en conjunto con otros que nos aporten miradas, sensaciones y nuevas formas de análisis, mover nuestras propias raíces.

Juego y cultura guardan una profunda relación. Por un lado, los juegos y los juguetes son productos culturales (Agamben, 2001; Jaulin, 1981; Scheines, 1998). Por otro lado, los juegos y los juguetes crean cultura (Huizinga, 2000). En este sentido, cobra valor la revisión de las propuestas de juego en las distintas instituciones sociales.

La propuesta corporal para este momento fue la siguiente:

Situación: Los jugadores están sentados en el césped, en los bancos, en sillas, en un tronco acostado en una siesta de mucho calor y humedad. Los profesores coordinadores pasan tomando de la mano y sumando a la cadena a quienes ya dejaron sus cosas, algunos las sueltan para sumarse, otros las tiran y corren para agregarse, también están quienes se quedan acomodando mientras las cadenas se cierran en una ronda a la sombra de dos árboles grandes.

Juego	Materiales
<p>Suif</p> <p>Los jugadores de pie dispuestos en ronda, tomados de las manos. Un jugador levanta un codo y lo baja, a continuación, levanta el codo del otro brazo y así pasa la ola hacia el jugador de la derecha. Una vez que la ola pasó por toda la ronda, la ola pasa “hacia adentro” es decir, el jugador se desplaza un paso hacia el centro de la ronda y vuelve a su lugar. A continuación, le toca al compañero de la derecha. Variante 1: pasa la ola “hacia abajo”, el jugador pasa la ola agachándose. Variante</p>	<p>Ninguno</p>

<p>2: pasa la ola “saltada”, el jugador pasa la ola saltando y le toca al compañero de la derecha.</p> <p>Suif. Los jugadores están dispuestos en ronda.</p> <p>El juego consiste en empujar una pelota imaginaria al compañero de la derecha acompañando el gesto de empuje (“como si” fuera un tenista), al tiempo que se dice “suif”. Así va pasando la pelota de un jugador a otro hacia la derecha. Cuando un jugador dice “pare” (mientras muestra la palma de la mano a la altura del pecho con el brazo extendido), vuelve la pelota imaginaria vuelve y el movimiento se hace hacia la izquierda y el turno es del vecino de la izquierda. Cuando un jugador dice “falta” (agachándose con un brazo extendido al frente y apuntando con el dedo índice), la pelota imaginaria saltea al próximo jugador. El jugador que se equivoca alza la pelota imaginaria, corre a otro lugar y vuelve a comenzar.</p>	
<p>Cuchillito</p> <p>Los jugadores dispuestos en ronda, de pie, tomados de la mano. El jugador que es “cuchillito” sale de la ronda y junta las palmas de sus manos frente al cuerpo con los brazos extendidos, camina alrededor de la ronda, empuja con sus manos las manos de dos jugadores hasta separarlas (“corta”). Los jugadores cuyas manos se separan, corren en sentido contrario. El que llega primero queda en la ronda, el último es cuchillito.</p>	<p>Ninguno</p>
<p>Gatón y Ratón</p> <p>Los jugadores en ronda, de pie, tomados de la mano, excepto dos jugadores: el gato y el ratón. El gato inicia afuera de la ronda y su objetivo es atrapar al ratón. El ratón inicia dentro de la ronda y su objetivo es escapar del gato. El juego inicia y comienza la persecución. La ronda puede moverse como se probó al comienzo (saltando, agachándose, hacia adentro, girando) para ayudar al ratón a huir del gato.</p>	<p>Ninguno</p>
<p>Casamiento</p> <p>Los jugadores dispuestos en ronda, de pie. Dos jugadores al centro de la ronda serán los novios. Cada integrante de la ronda elige ser un tipo</p>	<p>Ninguno</p>

de pariente: madre, padre, tío, tía. Los novios se presentan (en el centro del círculo) a la coordinadora de la propuesta y dicen: “estamos preparando el casamiento e invitamos a... ¡los tíos!” Los tíos rápidamente reaccionan y cambian de lugar, novio y novia buscan un lugar liberado. Los dos que quedan parados son la nueva pareja que se casa.	
---	--

3- Deporteando y jugando un deporte. Desarmando juegos de competencia

Deporteando es un concepto que pretende disolver las estructuras mecanicistas y rígidas pertinentes al deporte, permitiendo así “endulzar” la enseñanza deportiva, planteando una actividad más social, más lúdica que deportiva, generando estrategias de enseñanza por medio de actividades lúdicas que desarrollen las habilidades propias del deporte a enseñar.

Es un estilo diferente de percibir la actividad, trasciende más allá de la práctica deportiva, pues se incluyen otras intervenciones en las estrategias de enseñanza y elementos que se complementan entre sí para la consecución de un fin mayor practicar deporte, competir, generar esparcimiento, o un desarrollo físico; sino más bien en generar capacidades y libertades en los sujetos y desarrollar así percepciones de su propia vida y de su contexto (Duarte, 2011).

El taller con modalidad de encuentro para enseñar a jugar deportes, centra su objetivo en generar propuestas pedagógicas de un modo lúdico (Pavía, 2006) de jugar en la iniciación deportiva, en el uso específicamente de los juegos modificados, estos “Vienen a ser una abstracción global simplificada del deporte cuyos requisitos son necesarios para una adecuada iniciación deportiva” Eiroá, (2000:68), priorizando la adquisición de conocimientos prácticos con reglas y aspectos tácticos del deporte a enseñar. Los juegos modificados presentan adaptaciones del deporte en su versión original en términos de las dimensiones del área de juego, el número de jugadores, el cambio de reglas y la adaptación del deporte con elementos estructurales representativos a cada disciplina deportiva.

Los juegos modificados ofrecen posibilidades para tomar decisiones con habilidades específicas y buena disponibilidad corporal enfatizando la comprensión de los aspectos tácticos antes de desarrollar habilidades técnicas, que serán aplicadas por los jugadores cuando están familiarizados con una estrategia y táctica de respuesta específica.

En una acción o situación de juego los jugadores deben adaptarse a las condiciones reales del deporte con situaciones modificadas, provocando en ellos interés por jugar, desarrollando su conciencia táctica, analizando la relevancia de las habilidades técnicas en las diferentes situaciones de juego y adquiriendo

una comprensión sobre cómo jugar en función de la lógica interna de cada deporte. Las habilidades técnicas se integran efectivamente en situaciones contextualizadas esto potencia las emociones y hace que se divierten más, porque se involucran en el deporte en condiciones similares al juego real, pero jugando de un modo lúdico.

La dinámica de interacción que poseen estas categorías de juegos modificados determina una situación de aprendizaje favoreciendo la aparición de habilidades motrices y cognitivas como pueden ser la anticipación, la toma de decisiones y la creatividad favoreciendo la respuesta adaptativa de los jugadores.

Dentro de este contexto de aprendizaje, una de las habilidades de enseñanza más decisiva es la habilidad que se concentra en la interacción con el jugador, los elementos y más específicamente en la comunicación durante las acciones de juego.

Por otra parte, las intervenciones realizadas por los docentes pretenden facilitar el proceso de adquisición de una habilidad motora en un grupo de jugadores, con preguntas abiertas, donde deben reflexionar sobre todos aquellos elementos que pueden determinar una acción de jugar de un modo lúdico, que rompa las estructuras tradicionales de enseñar un deporte.

Presentamos la propuesta en función de algunas clasificaciones que presentan los juegos deportivos de Len Almond (citado en Blázquez Sánchez, 1998), cuyas características intenta promover el conocimiento práctico:

La propuesta fue la siguiente:

Situación: A la sombra de una hilera de árboles generosos del predio, los jugadores están charlando, acomodan sus pertenencias, un mate pasa de mano en mano. Un grupo numeroso de personas se acerca, los profesores saludan y dividen el grupo en dos partes diciendo: “los que están cerca mío conmigo”. Se ven movimientos rápidos acomodando mochilas, bolsos y carpetas. Se guarda el mate.	
Juego	Materiales
Juego deportivo de campo y bate. Juego modificado <i>“Balón a la caja”</i> El grupo está dividido en dos partes de igual número cada uno. Un grupo va al campo y otro grupo lanza las pelotas. El grupo que lanza tiene una pelota por cada jugador. Los jugadores están parados detrás de una línea marcada en el piso al lado del home de softbol. Desde allí y con las manos	Pelotas

<p>lanzan las pelotas lo más lejos posible y corren alrededor de las bases de una cancha de softbol (1ra base, 2da base, 3ra base y volverán al lugar en donde lanzaron las pelotas. Cada vuelta completa suma un punto. Mientras un equipo pasa uno a uno corriendo alrededor de las bases. El equipo que está en el campo recoge las pelotas lanzadas lo más rápido posible, colocándolas dentro de una caja que está en medio de las bases y la línea de lanzamiento. La dinámica se detiene cuando las pelotas lanzadas están dentro de la caja. Los equipos cambian los roles.</p>	
<p>Juego deportivo de invasión. Juego modificado, “Flipper humano”: Grupos de 6 jugadores sentados en ronda. El jugador que tiene la pelota en la mano la cachetea para que pase entre los pies de otro jugador. Si la pelota entra, suma un punto. Variante 1: de pie con piernas separadas. Variante 2: de espalda a la ronda.</p> <p>Luego se cambia el cacheteo por un toque a la pelota con el pie. Variantes: Lo que acuerden los jugadores en: la cantidad de pases, incorporar en el centro de la ronda conos o un elemento para realizar puntería, en la puntuación, en los sectores de los espacios de juego limitados, etc.</p> <p>Para finalizar: se conforman dos equipos A y B: donde A juega por fuera del círculo en situación de ataque, su objetivo es derribar el centro del círculo y B rodea el círculo con el objetivo de interceptar la pelota y poder atacar, etc.</p> <p>En situación de ataque se pueden acordar reglas: cantidad de pases, valor en la puntería, formas de pasar y lanzar, distancia con respecto al círculo. En situación de defensa se puede: defender con todas las partes del cuerpo, distancia con el oponente, ubicación de zona fija y móvil para el defensor, etc.</p>	<p>Pelotas de goma N° 2 y 3, conos, pelotas de fútbol y handball.</p>
<p>Juego deportivo de cancha dividida. Juego modificado.</p> <p>“Pelota turbulenta” Grupos de 6 jugadores, cada grupo posee una sábana para elevar una pelota de medicine ball.</p>	<p>Telas o sábanas. Pelotas de medicine ball,</p>

<p>Llevar la pelota hacia arriba, a un lado, al otro lado, pasar por debajo de la sábana. Brindar consignas para que experimenten diferentes maneras de sostener la pelota sobre la sábana.</p> <p>Para finalizar, dos grupos enfrentados en cancha dividida. Cada grupo posee en sus manos una sábana, el objetivo es pasar la pelota al campo contrario para sumar un punto. El equipo defensor intenta que la pelota ingrese dentro de su sábana.</p> <p>Variantes: ampliar el espacio de juego, utilizar red o sogas a diferentes alturas, jugar con cuatro equipos, con más sábanas, etc.</p>	<p>pelotas de goma N° 3, conos y sogas.</p>
--	---

Evaluación de la jornada

La última hora del taller se destinó a hacer una puesta en común de lo vivenciado durante las dos jornadas que duró el taller. La puesta en común fue recogiendo las voces de los distintos participantes. El coordinador de Deportes de la Municipalidad de San Justo presentó el proyecto que llevan adelante con la intención de propiciar espacios de formación corporal y humana de los niños y niñas en los clubes y vecinales de la localidad, en continuidad a las acciones de la escuela e invitó al congreso municipal de educación y deporte. Las cuidadoras de las vecinales explicitaron la utilidad de reconocer y vivenciar propuestas de juego para ensayar con los niños y niñas que asisten diariamente, y recuperar una práctica tan sencilla como jugar con ellos. Las profesoras de nivel inicial compartieron las experiencias de juego habituales en el jardín de infantes, juegos acostumbrados, momentos para jugar, y reconocieron el tiempo que hacía que no jugaban juegos populares. Los formadores de profesores de educación física que organizaron el taller explicitaron las sospechas de vinculación entre juego, expresión corporal y deportes. Formularon dos interrogantes que invitaron a los asistentes a ensayar respuesta por escrito para compartir en el congreso socializado: ¿cuáles son las particularidades de la institución de desempeño (lugar, personas, horarios, materiales)? y ¿cuáles son los juegos preferidos por los niños y cómo se juegan?

La pluralidad de profesiones y oficios vinculados a la enseñanza y al cuidado de niños y niñas, sumados al calor excesivo y la falta de costumbre de moverse jugando, hicieron que la capacitación se desarrolle en momentos de intensidad física y lúdica, con momentos de intensidad reflexiva y de discusión. Estos momentos sirvieron para que cada uno, según el contexto en que se desempeña, pudiera tomar nota de temas que requieren estudio y revisión. Se registraron propuestas para ser revisadas a medida que van

probando intervenciones en juego en la institución de desempeño. Es así, como en el camino de ir pensando y repensando la propia práctica se va dando forma al relato de una experiencia.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. El país de los juguetes. Reflexiones sobre la historia y el juego. En Agamben, G. (2001). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora. Pp. 93-128.
- Ambrosini, C. (2004). El Heráclito de Nietzsche. Del país paizon al ludusdai. En Prometheus. *Revista de Cultura*. N°27.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de cultura económica. México.
- Blazquez, D. (Coord). (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Devis Devis, J; Peiró Velero, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y juegos modificados*. Barcelona, España: INDE.
- Duarte, R. (2011). Fundamentación del deporte social comunitario a partir de las categorías bioéticas: una opción hacia el mejoramiento de la calidad de vida que trasciende el deporte moderno. *Lúdica pedagógica*, 2(16). pp. 13-21. <https://doi.org/10.17227/ludica.num16-1353>
- Eiroa, J. (2000). *Deportes de equipo*. Madrid, España: INDE.
- Gilleta, v. y Picco, V. (Coordinadoras) (2007). *Nuevos espacios de intervención, nuevos desafíos*. Río Cuarto, Argentina: UniRío.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza.
- Jaulin, R. (Comp.) (1981). *Juegos y juguetes. Ensayos de etnotecnología*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lavega Burgues, P. (2000). *Juegos y Deportes Populares-Tradicionales*. INDE. Barcelona, España
- Mantilla, L. (1991). Juego y jugar. ¿Un camino unilineal y sin retorno? En *Estudios sobre cultura contemporánea*. Año/Vol IV. Número 12. Universidad de Colima. México. Pág.101-123. [https://www.academia.edu/26413951/El juego y el jugar Un camino unilineal y sin retorno](https://www.academia.edu/26413951/El_juego_y_el_jugar_Un_camino_unilineal_y_sin_retorno)
- Orlick, T. (1978). *Libres para crear, Libres para cooperar. Nuevos juegos y deportes cooperativos*. Tercera edición. Editorial Paidotribo. España.
- Pavía, V. (Coord.) (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Editorial Edicial. Buenos Aires.
- Pavía, V. (Coord.) (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Educo, Neuquén.

- Ranciére, J. (2012). *Me gustan los artistas que intentan desorganizar*. Auditorio Carpa de Campus Miguelete. <https://noticias.unsam.edu.ar/2012/10/18/jacques-ranciere-me-gustan-los-artistas-que-intentan-desorganizar/>
- Rodríguez Giménez, R. (2006). La producción de los cuerpos en el espacio escolar. Miradas pedagógicas al problema de la igualdad y la pobreza. En Martinis, P Redondo. *Educación, Pobreza e igualdad en Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Miradas pedagógicas al problema de la igualdad y la pobreza. Buenos Aires, Argentina: Del estante.
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Rivero, I. (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. En *Enrahonar*. *Quaderns de Filosofia* 56, 2016 49-63. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/enrahonar.663>
- Rivero, I. Juego e inclusión. En Achucarro, S.; N. Hernandez y D. Di Domizio (Comp.) (2017). *Educación Física. Teorías y prácticas para los procesos de inclusión*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/92> .Pág. 255-266
- Ruiz Omeñaca, J. (2008). El juego motor cooperativo, ¿Un buen contexto para la enseñanza?... cuando la Educación Física nos hace más humanos. *Revista Educación Física y Deporte*. Universidad de Antioquia. Colombia. Volumen 27-1. Pp. 97-112. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/download/304/229>
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Scheines, G. El juego como modelo político y falsos juegos contemporáneos. En Scheines, G. (Comp.). (1984). *Los juegos de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba. Pp. 67-75.

Datos de los autores

Mario Mendoza: Alumno regular de la Maestría en Didáctica de la Educación Física UNR. Profesor y licenciado en Educación Física. Coordinador de Deportes Municipal de la ciudad de San Justo (2016 – 2020). Coordinación de proyectos de iniciación deportiva Club Colón y Club Sanjustino. Preparador físico en Fútbol, hockey, box, rugby.

Ivana Rivero: Profesora y Licenciada en Educación Física. Especialista en Prácticas Redaccionales. Magister en Educación y Universidad. Doctora en Ciencias de la Educación. Becaria posdoctoral de Conicet. Docente Investigadora categoría 2 de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Directora del Programa de Investigación Juego y deporte en la sociedad.

Viviana Gilleta: Doctoranda en Ciencias Sociales. Especialista en la Enseñanza de la Educación Superior. Licenciada y Profesora de Educación Física. Docente investigadora de los Departamentos de Educación Física e Inicial, categoría IV. Directora del proyecto de investigación “Deporte y vida activa. Estudio de distintos grados de formalización de los deportes”.

Verónica Picco: Licenciada en Educación Física y Maestrando en Ciencias Sociales –Docente Investigadora Categoría IV. Profesora Adjunta exclusiva del Departamento de Educación Física de la UNRC. Coordinadora del Programa de Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias Humanas. Codirectora del proyecto de investigación el Juego en la Sociedad.

Ariel Ledesma: Lic. En Educación Física UNRC. Docente de -Expresión, Comunicación y Dimensión Corporal- del Prof. en Educación Física de la UNRC. Docente del Colegio Sta. Eufrasia Nivel Medio-C.O. Docente del Prog. PEAM- UNRC.

Manuel Limbrici Dagfal: Licenciado y Profesor en Educación Física - UNRC - Docente del Departamento de Educación Física de la UNRC. Coordinador de Programas y Proyectos de la Secretaría de Vinculación Social e Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

Jesús Olguín: Licenciando y profesor en Educación Física. Docente del Departamento de Educación Física de la UNRC en las materias Desarrollo Motor Humano, Conocimiento y Juego; Sociología de la Educación. Becario de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas UNRC. Entrenador de gimnasia artística y de softbol.

El caso de la Revista de la Editorial Stadium: aproximaciones a su indagación (1970-1983)

Fecha de recepción: 13-10-2023. Aprobado para su publicación: 31-10-2023

Autoras: Daniela Mansi y Ana Riccetti

Resumen

El trabajo tiene como propósito indagar el campo revisteril de la Educación Física argentina, particularizando la mirada en el caso de la revista de la Editorial Stadium durante el período 1970 a 1983. Para ello, en un primer momento aproximamos la indagación a las dimensiones *materiales* e *inmateriales* que configuraron a la revista, tales como sus portadas, el lugar de edición, junto a sus espacios de distribución, la periodicidad y su equipo editor y grupo colaborador. En un segundo momento, focalizamos el análisis en los índices de las revistas, indagando la evolución de los saberes dentro del campo, como así también el peso relativo de cada uno de ellos. A su vez, indagamos las permanencias y rupturas en sus dimensiones durante el período estudiado. Por último, aproximamos la tarea de indagación hacia la sección “Educación Física” para observar la configuración de sus artículos, temas recurrentes y sus autores y autoras.

Palabras claves: Educación Física – Revista Stadium – Dimensiones Materiales e Inmateriales

The case of Editorial Stadium Magazine: approaches to its investigation (1970-1983)

Abstract

The aim of this paper is to investigate the review field of Argentinean Physical Education, focusing on the case of the Editorial Stadium magazine between 1970 and 1983. In order to do so, we first approach the enquiry to the material and immaterial dimensions that configured the magazine, such as its covers, the place of publication together with its distribution spaces, its periodicity and its editorial team and collaborating group. Secondly, we focused our analysis on the indexes of the journals, investigating the evolution of knowledge within the field as well as the relative weight of each one of them. At the same

time, we investigate the permanence and ruptures in their dimensions during the period under study. Lastly, we focus our analysis on the “Physical Education” section in order to observe the configuration of its articles, recurrent themes and authors.

Key-Words: Physical Education - Stadium Magazine- Material and Immaterial Dimensions

Introducción: las *revistas* como objeto de estudio

En el corriente trabajo nos proponemos indagar el campo revisteril de la Educación Física en Argentina. Particularmente estudiamos la revista de la Editorial Stadium en el período 1970 a 1983. Si bien la revista comenzó su edición en 1966 y perduraron sus publicaciones durante más de 35 años ininterrumpidamente, en el año 1970 se inscribe en su índice la sección “Educación Física”, asumiendo una identidad propia en las producciones colectivas. A su vez, durante las décadas del 60, 70 y 80 del siglo XX fue una revista protagónica en tópicos referidos a la Educación Física escolar, el entrenamiento, los deportes y las gimnasias.

Asimismo, la revista se publicó mediante una entidad privada independiente de los institutos de formación docente y de las universidades, pero sus publicaciones adquirieron un carácter destacado en el campo de la Educación Física y la formación profesional, construyendo discursos y sentidos sobre la educación de los cuerpos, tanto a nivel nacional como transnacional.

Partimos del supuesto de que en las últimas décadas los debates en torno a los documentos históricos en el campo de las investigaciones científicas fueron redescubiertos por el universo de historiadores e historiadoras con el fin de revalorizar tales documentos y ofrecerles una identidad propia. En este sentido, las revistas tanto culturales como científicas pasaron de ser una fuente que contenía información a ser percibidas como empresas culturales (Gómez, 2021). Es decir, las revistas se tornaron un objeto de estudio en sí mismo. Entonces, tales producciones colectivas están lejos de concebirse como fuentes, más bien nuevos estudios las reconfiguraron como objetos específicos (Gómez y Orce, 2021), es decir, que dejaron de ser meros reservorios que acuñaban textos para pasar a ser revalorizadas como actores colectivos (Tarcus, 2020).

Annik Louis (2014) propone una serie de reflexiones respecto a la especificidad de las revistas y su impacto en el campo cultural. Por ejemplo, asume que hay dos aproximaciones académicas tradicionales a las revistas, por un lado, considerarlas como un antecedente de información y, por el otro, abordarlas en su carácter de realización. Ésta última repara en la idea de percibir a las revistas como una arena de tendencias ideológicas.

En esta línea, Beatriz Sarlo (1992) sostiene que en el momento que un colectivo de personas toma la decisión de motorizar la construcción de una revista es a raíz de una *necesidad* y un *vacío*, esto es, que

un campo en particular encuentra la faltante de diversas producciones teóricas y la necesidad de abrir al debate político e ideológico en un espacio intelectual.

Precisamente, publicar una revista quiere decir que “una revista es necesaria”, pero también significa “hagamos política cultural” (Sarlo, 1992). En relación con ello, las revistas hacen posibles discusiones e intervenciones que son exigidas por la coyuntura política y social. Con esto queremos decir que las producciones colectivas que hacen a la revista dan respuesta a los requerimientos de una atmósfera política en general y a las exigencias de un campo disciplinario en particular. Entonces, entre muchas otras funciones, las revistas pueden ser percibidas como medios, como plataformas políticas o como tribuna de debates (Arata, 2021) que consolidan matrices discursivas respecto a diversos temas que reparan sobre un campo.

En este sentido, los debates en torno a los documentos históricos se intensifican y las revistas como objetos de estudio son revisadas a partir de múltiples interrogantes. En relación con ello, los abordajes metodológicos sobre las revistas modularon nuevas aristas que permitieron sistematizar aspectos relevantes que hacen a una publicación (Pita González y Grillo, 2015). A partir de la conformación de nuevos enfoques metodológicos, las producciones colectivas no sólo muestran cierta complejidad, sino que también permiten indagar sucesos históricos a través de sus publicaciones. Desde hace unos años, diversos estudios repararon sobre el análisis de las revistas educativas, en tanto espacios que consolidaron discursos, tensiones y acuerdos respecto a tendencias pedagógicas y posicionamientos políticos-ideológicos en el campo educativo (Carreño, 2021; Gómez y Orce, 2021; Gorostiaga, Funes y Cueli, 2015). Entonces, las revistas cumplen la condición de un órgano colectivo que advierte aspectos institucionales, líneas teóricas puntuales y tendencias ideológicas.

A partir de estas coordenadas, podemos mencionar estudios realizados desde el espacio disciplinar de la Educación Física que repararon sobre el campo revisteril. En un primer momento, podemos señalar la indagación que Ángela Aisenstein (2006) realizó sobre la *Revista de la Educación Física*, publicada en Argentina durante las primeras tres décadas del siglo XX, período en el cual la Educación Física escolar no sólo ya se encontraba institucionalizada en el sistema educativo escolar, sino que además comenzó a construir su matriz curricular. Este análisis abonó al conocimiento de la historia de la asignatura, como así también al concepto de ciencia que subyace de la revista, ya que la Educación Física comenzaba a constituirse como una disciplina científica.

Asimismo, Eduardo Galak (2016) indagó la *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires* durante el período 1920 a 1940 para vislumbrar la educación de los cuerpos bonaerenses a la luz de los discursos moralistas, higienistas y raciales. Si bien no sólo publicó cuestiones ligadas a la educación de los cuerpos, según el autor, tal revista fue el principal órgano divulgador de noticias burocráticas y notas pedagógicas.

Por otro lado, señalamos la producción que se abocó al análisis bibliométrico acerca de la concepción de *cuerpo* en la *Revista Educación Física y Ciencia* -1995 a 2016- de la Universidad Nacional de La Plata (Galak, Boyezuk y Moya, 2018), campo de conocimiento que fue cobrando importancia académica y científica en las últimas dos décadas. Asimismo, en un reciente estudio a la *Revista de Educación Física y Ciencia* (Cobo Corrales, Pérez Gutiérrez, Lagos Hernández y Fuentes Vilugrón, 2023) se realizó una indagación histórico-bibliométrica, reflejando las condiciones institucionales en la cual la revista se configuró.

En líneas de similitud con nuestro objeto de estudio, la indagación llevada a cabo por Sebastián Carreño (2021), si bien se centró en los discursos de la psicología deportiva, nos permite vislumbrar el papel central que cobró la *Revista Stadium* frente a la modulación y divulgación de saberes específicos del universo kinético.

A partir de los postulados teóricos y los estudios existentes, el presente trabajo asume el análisis de las dimensiones tanto *materiales*, *inmateriales* como *intermedias* (Pita González y Grillo, 2015) de la revista de la Editorial Stadium, haciendo foco en el *índice* y particularizando la mirada en la sección Educación Física para conocer las características de configuración de sus artículos.

Sobre el abordaje metodológico

El estudio indaga las publicaciones de la revista de la Editorial Stadium durante el período 1970 a 1983⁴. La presente revista fue una publicación dinámica que representa diversas tensiones y posibles equilibrios, a veces públicos y otros implícitos, sobre tendencias y posiciones respecto a la Educación Física y el deporte tanto en Argentina como en el exterior. Para indagar la serie de publicaciones de la revista, hemos decidido abordarla desde tres grandes categorías: la dimensión *material*, la dimensión *inmaterial* y la dimensión *intermedia*, entre lo material y lo inmaterial (Pita González y Grillo, 2015). Sostenemos que estas dimensiones son un modo propicio de analizar la evolución de los saberes dentro del campo, como así también el peso relativo de cada uno de ellos. Dicho de otra manera, indagar tales dimensiones nos permite reconocer el rol de sus publicaciones y la función que adoptó la revista en el campo de la educación de los cuerpos en Argentina.

La primera dimensión permite entender una variedad de información que alumbró el contexto de producción de una revista. La dimensión *material* de la revista contiene variables imprescindibles de ser

⁴ La decisión por estudiar este período histórico es porque en el año 1970 se incorpora la sección “Educación Física” en la revista y gana un fuerte protagonismo no sólo en los artículos publicados sino además en todo el territorio nacional a partir de la federalización de su formación profesional (Mansi y Galak, 2022). Por otro lado, decidimos indagar la revista y sus decisiones editoriales hasta el último número publicado en 1983, ya que luego de esta fecha comienza la recuperación del gobierno democrático en Argentina, que trajo nuevas discusiones teórico-educativas que consolidaron una línea de frontera con el pasado reciente de la última dictadura cívico- militar, con lo cual el análisis de fuentes documentales cobran otro sentido a partir de los requerimientos de las instituciones democráticas.

analizadas, tales como: el lugar de edición, el formato, la cantidad de páginas, la periodicidad y el precio de venta. La dimensión *inmaterial* es posible abordarla desde la geografía humana que *hacen* a la revista. Sus variables son: la dirección, el grupo colaborador, los espacios de distribución y venta, las traducciones y el posible universo lector. Si bien es difícil conocer el estado de recepción de una revista, se puede indagar mediante el conocimiento de la dimensión material. Por tal motivo alejamos nuestro abordaje metodológico de un estudio esquemático e indagamos las publicaciones mediante un diálogo constante entre las dimensiones y los postulados teóricos.

Por último, optamos por la dimensión *intermedia*, entre lo inmaterial y lo material. Esta dimensión hace alusión a los aspectos exclusivamente de contenidos, para nuestro trabajo profundizamos la mirada en el índice, las secciones y su organización. Los índices y sus secciones son una fuente de información acerca de la toma de decisión política de la editorial, precisamente indagar cómo se agrupan y qué orden jerárquico las organizó, permite vislumbrar el posicionamiento del equipo editorial respecto a los temas, cuáles son recurrentes y conocer el sentido y lugar otorgado dentro de la revista. A su vez, cabe precisar las permanencias y rupturas que se generaron en los índices durante el período estudiado, lo que nos permite conocer los temas recurrentes que la revista optó por publicar en ciertos contextos históricos. Dicho de otro modo, se consideraron como componente protagónico de análisis los *índices* de las revistas, ya que ellos nos exhiben las secciones abordadas, el peso relativo de cada una de ellas y los artículos divulgados en sus publicaciones.

Para abordar las dimensiones y sus categorías, en una primera instancia realizamos un fichaje de todas las revistas publicadas durante el período 1970 a 1983 en un documento de Excel que nos permitió visibilizar y construir los datos para ser analizados. A partir de este fichaje, observamos que indagamos un total de 67 revistas y fichamos 691 artículos. Cabe señalar que la revista está disponible solo en papel, por lo cual emprendimos la tarea de digitalizarlos para fichar las dimensiones de análisis en Excel. Consecuente a este trabajo, realizamos un análisis descriptivo y luego nos aproximamos a la indagación a partir de la triangulación entre una estrategia de investigación cualitativa y cuantitativa.

Breves consideraciones sobre el contexto político-pedagógico (1970-1983)

La revista de la Editorial Stadium se originó en un contexto político-pedagógico particular. Durante la década de los ´60 y ´80 del siglo XX en Argentina, se vivieron gobiernos tanto democráticos como *de facto* que produjeron fuertes implicancias sociales, políticas, económicas y educativas.

En lo que respecta al sistema educativo, tras el golpe de estado de Juan Carlos Onganía en 1966, las tramas pedagógicas se vieron corrompidas por políticas autoritarias y prácticas de persecución política, principalmente a estudiantes y docentes universitarios (De Luca y Álvarez, 2013). Estas acciones

pudieron verse reflejadas en el marco jurídico, principalmente con la sanción de la Ley Orgánica de las Universidades N°17401 de 1967 o bien la Ley N°17401 de ese mismo año para “exterminar al comunismo”.

Con la asunción del “tercer peronismo”, se retomaron las riendas de las autoridades nacionales, generando ilusión y esperanza a los actores sociales peronistas. Tras afrontar un complejo escenario político que se renovaba hacia la normalización institucional, luego de casi dieciocho años de exilio, Perón gobernó el país desde septiembre de 1973 hasta su fallecimiento, acontecimiento que provocó desestabilización y crisis política y social, agravada durante el gobierno de María Estela Martínez de Perón (Isabel). En este período, la cartera educativa fue presidida por el ministro Jorge Taiana (1973-1974), quien motorizó que la educación y la cultura sean concebidas como patrimonio popular (Rodríguez, 2014). Sin embargo, el segundo período encabezado por los ministros Oscar Ivanissevich (1974-1975) y Pedro Arrighi (1975-1976) estuvo marcado por la presencia de las fuerzas de seguridad en las universidades que provocó, entre otras acciones, resistencias y luchas por parte de organizaciones estudiantiles y docentes.

Durante la última dictadura cívico-militar en Argentina, que comenzó el 24 de marzo de 1976, se desplegaron políticas de censura y represión en vistas a eliminar la imagen del enemigo asociado a la “subversión”. Entre las instituciones sociales intervenidas, el sistema educativo formó parte del proyecto del autoproclamado “Proceso de Reorganización Nacional”, aunque como sostiene Myriam Southwell (1997), las políticas educativas del último gobierno dictatorial fueron poco sistemáticas, especialmente por ser una de las áreas del gobierno más inestables⁵. En relación con ello, Pablo Pineau (2014) sostiene que en este período se optó por dos estrategias en el campo educativo: la estrategia represiva y la estrategia discriminadora donde el foco estaba puesto en transformar el sistema educativo con los requerimientos actuales de la época.

En lo que respecta al campo de la Educación Física en particular, David Beer (2014) explica que el Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires se encontró con la internalización de patrones de conducta que aseguraran la continuidad de los valores tradicionalistas y sumergidos en una cultura predominantemente deportivista. A su vez, la coyuntura política generó que en el campo discursivo de la Educación Física emerjan y recrucen las materialidades físicas sobre los cuerpos, la importancia de la construcción del ser nacional y de la educación de la moralidad, pero a su vez se impulsó una modernización de sus prácticas a través de la permeabilidad de los discursos psicomotricistas (Mansi y Galak, 2022).

⁵ Entre 1976 y 1983 ocuparon la cartera educativa un total de cinco ministros: Ricardo Bruera (1976-1977), Juan José Catalán (1977-1978), Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981), Carlos Burundarena (1981) y Cayetano Licciardo (1981-1983), y en dos períodos por el Ministro del Interior, el general Albano Harguindeguy (mayo-junio 1977 y agosto a noviembre 1978).

Sobre la *Revista Stadium*. su dimensión material e inmaterial

La revista de la Editorial Stadium fue creada en el año 1966 ante la necesidad de configurar y socializar artículos que abordaran temáticas referidas a la Educación Física y el deporte. Es preciso señalar que la Editorial Stadium no sólo publicó y divulgó su revista, sino que se consolidó como una editorial referente del campo de la Educación Física. Precisamente, comenzó a editar y publicar diversos libros sobre deportes, actividad física, Educación Física escolar y formación docente, convirtiéndose en una editorial protagónica sobre publicaciones referidas a la educación de los cuerpos. En este sentido, la Editorial Stadium se configuró como un espacio encargado de editar, publicar, socializar y comercializar no sólo a la revista, sino además múltiples producciones teóricas que se hallaron vinculadas por la preocupación entorno a la Educación Física y el deporte.

Como decíamos, la *Revista Stadium* comenzó a publicarse en 1966, y si bien desde su primer año de publicación hasta la década del 2000 el título de la revista portó el mismo nombre que su editorial “Stadium”, cambiaron los subtítulos que lo acompañaron en la portada.

En el primer año de edición, se manifiesta en la portada de la revista que es una “*publicación técnica de Atletismo*”. Es decir, la *Revista Stadium* se originó con el “propósito de mejorar las disciplinas que conforman al atletismo interpelando a los entrenadores y docentes de Educación Física” (Stadium, 1966: 3), pero además deja manifestado que “no progresará simplemente porque una revista técnica salga a la venta” (Stadium, 1966: 3). En este sentido, manifiestan que la *Revista Stadium* es sólo un eslabón de una cadena de hechos que, en su mayoría, están por producirse o que simplemente se producirán algún día.

Al año siguiente de la primera edición, la revista cambió su subtítulo y en esta oportunidad se llamó “Técnica Deportiva”, es decir, si bien se manifiesta como protagonista de los deportes el atletismo, a partir del año 1967 la revista incorporó producciones de diversas prácticas deportivas. Estas particularidades las adoptó durante diez años, hasta que en el año 1977 cambió a “Revista de Educación Física y Deportiva”. Esta transformación en su portada permite analizarse desde el impulso que la enseñanza de la Educación Física escolar cobró durante la década del 70, ampliando su carga horaria en los institutos de formación docente y federalizándose su formación profesional (Mansi y Galak, 2022). En efecto, a partir de 1977 la *Revista Stadium* refleja en su portada la visibilidad y protagonismo de la didáctica de la Educación Física escolar.

En relación con ello, podemos decir que este espacio de escritura y divulgación de saberes portó como fin brindar en idioma castellano conocimientos sobre el deporte, la actividad física y, tiempo después, la Educación Física (Carreño, 2021). En este sentido, la Educación Física y el deporte se encontraron abordados a partir de la configuración de la revista de la Editorial Stadium, como espacio propicio para la modulación de discursos especializados respecto a diversas actividades físicas y su desarrollo. Con esto queremos decir que la Revista asumió un doble desafío: primero, construyó un espacio donde se exhibieron diversidad de voces que manifestaron tópicos sobre la educación de los cuerpos, y, segundo, puso en agenda la divulgación de artículos académicos y profesionales en el campo de la Educación Física.

Al indagar la periodicidad de su publicación durante 1970 y 1983 damos cuenta que asumió un carácter bimestral, editando y divulgando, con un total de 48 páginas cada una, seis números anuales. Si bien tanto su edición como comercialización se encontró inmersa en la última dictadura cívico-militar en Argentina, su distribución no fue condicionada, condicionada o interrumpida.

En cuanto al equipo de edición, se encontró integrado por sus directores: Mario Eleusippi y Enrique Eleusippi, quienes además estaban acompañados por un grupo de asesores extranjeros constituido por Alberto Langlade (Uruguay), Harold O'Connor (USA), Paula Van der Schoot (Alemania Occidental) y Fred Wilt (USA). Es importante señalar que la revista cuenta con diversas ilustraciones que exhiben entre ellas: ejercicios físicos, movimientos corporales y propuestas pedagógicas. Tales ilustraciones se encontraban a cargo de Delli'Aica y el Profesor Jorge Gómez.

Es especialmente llamativa la *expansión comercial* que tuvo la *Revista Stadium* que fue desde la creación de puntos de venta en Argentina hasta su distribución en el extranjero. En relación con ello, precisamos que la revista se desarrolló en el ámbito privado⁶ y para poder adquirirla se debía abonar el número mensual o bien suscribirse a la editorial. Si bien no adquirió un carácter gratuito, a partir de su indagación damos cuenta que la expansión de la revista en términos comerciales fue en alza.

Particularmente, en sus primeros años de expansión como revista pasó de venderse exclusivamente en Buenos Aires a, en un primer momento, federalizarse a todo el territorio nacional y tiempo después a comercializarse en el exterior del país. Más precisamente, a partir del año 1969 se adoptó como política de la Revista su divulgación y comercialización en América Latina. Países como Paraguay, Brasil, Chile, Ecuador, Perú, Uruguay, Panamá y Venezuela inauguraron diversos puntos de venta que lograron divulgarla en otros territorios latinoamericanos, traspasando las fronteras argentinas.

Durante el correr de la década de 1970, la Revista de la editorial Stadium comenzó a comercializarse en Australia y Estados Unidos, y tiempo después en algunos países europeos, como por ejemplo: España, Holanda, República Federal de Alemania e Italia. En este sentido, damos cuenta de las políticas de

⁶ La Editorial Stadium era una editorial privada, independiente de los institutos de formación docente y universidades.

transnacionalización que la revista adoptó durante los años 70 del siglo pasado y el desafío de asumir la responsabilidad de divulgarse en el extranjero en idioma castellano.

Es interesante además destacar los valores monetarios de la revista, ya que los precios variaban en función de su comercialización nacional y transnacional en una relación intrínseca con el aumento inflacionario argentino. Los números permiten visualizar que el aumento del precio de la revista se intensificó durante la última dictadura cívico militar en Argentina (1976-1983). En 1976 la suscripción anual a la revista era de \$1200, cambiando hacia 1979 a \$12000, y el ejemplar “suelto” bimestral tenía un costo de \$200 en 1976 y de \$1200 en 1979. Este aumento responde al contexto político y económico que Argentina estaba atravesando: las políticas del entonces Ministro de Economía, José Alfredo Martínez de Hoz, llevaron adelante una serie de cambios dirigidos a las privatizaciones y alianzas con los grupos empresariales generando modificaciones fuertemente represivas para los sectores populares (Borelli y Epiro, 2021). En este sentido, el país atravesaba un fuerte aumento inflacionario con impacto en los precios cotidianos. En relación con ello, la suscripción a la revista de la Editorial Stadium exhibe un aumento notorio de casi el 1000% en tan sólo tres años, como consecuencia de las políticas económicas impulsadas durante el período mencionado.

Las permanencias y rupturas en sus dimensiones

Como nombramos, las dimensiones tanto materiales e inmateriales nos permiten vislumbrar los acuerdos y tensiones que una revista consolidó durante su edición. A su vez, permiten reconocer los discursos que emanaron de sus artículos y las intenciones que tuvo frente a sus posibles lectores y lectoras. En este sentido, sostenemos que es importante hacer referencia a las rupturas y permanencias de sus dimensiones, lo cual permitirá indagar las modificaciones o continuidades que tuvieron las publicaciones de la revista.

En un primer momento podemos hacer referencia a la configuración de sus *portadas* que desde 1966 hasta 1977 tuvieron un diseño y formato particular que representó a la revista. Luego de 1977, las portadas variaron en color y forma, adoptando nuevas imágenes para ser exhibidas.

Durante las publicaciones del año 1970 hasta 1977, las portadas fueron idénticas en su presentación y orden de palabras. Fueron acompañadas por una imagen que exhibían a niñas, niños o adultos realizando deporte junto a las secciones que se publicaron en tal volumen. El único elemento que se modificó en cada una de sus portadas fueron las fotografías, las cuales siempre se mostraron en blanco y negro. El segmento de color de las portadas acompañó solamente al nombre de la revista. Esta toma de decisión editorial puede valerse de querer resaltar el nombre tanto de la revista como de la editorial, ya que en este caso portaban el mismo.

Sin embargo, es en el año 1977 que el diseño y formato de las portadas se transformaron. Pasaron de exhibir imágenes en blanco y negro y fondos neutrales, a portar tonalidades en color. Asimismo, las portadas posteriores a 1977 reestructuraron la idea de las imágenes a partir de configurar un *collage* de fotografías e ilustraciones sobre diversas prácticas corporales, tanto del universo infantil como adulto. Estas imágenes pasaron a tener un formato más ilustrativo, donde los colores y las formas generan un entramado que combinan con el título de la revista. Es preciso aclarar que en estas portadas el *collage* de imágenes se repetía, cambiando únicamente los colores del mismo.

Para el año 1980, la portada vuelve a sufrir modificaciones. El título “Stadium” se colocó en vertical y en el costado derecho, se realizaron *collage* de diversas fotografías (ya no ilustraciones) de una amplia gama de prácticas deportivas. Tal diseño de portada duró tan sólo un año, modificándose en 1981 y nuevamente en 1983.

En 1981 se retomó la portada del *collage* de imágenes con la escritura de la palabra “Stadium” en horizontal. Y, en 1983, se exhibe como protagonista el año de publicación, el cual es colocado en el centro de la tapa, acompañado en letra más pequeña y debajo de “1983” el título “Stadium”.

La revista sufrió otras modificaciones, específicamente lo que atañe a los encargados de diversas secciones o bien grupos colaboradores, los cuales estaban conformados por profesionales nacionales y extranjeros. Particularmente en el año 1971 se manifiesta que el Profesor Mariano Giraldes pasó a ser el Director de la sección “Educación Física”. Anterior a ello, Giraldes se encontró como encargado del comité de redacción de la “Gimnasia Deportiva”. Cabe remarcar el lugar central que ocupó el Profesor Giraldes en la *Revista Stadium*, no sólo gestionando diversas secciones sino además en la producción de artículos que fueron publicados en algunos números. Específicamente en las secciones referidas a la enseñanza de la gimnasia y de la Educación Física escolar.

Si bien se muestra que comienzan a formar parte nuevos docentes en las decisiones editoriales, en 1977 se redujo el número de profesionales que formaron parte del comité de redacción y de los asesores extranjeros.

Sin embargo, en 1979 se exhibe la creación dentro del equipo editorial una Secretaría de Redacción, cargo ocupado por ese entonces por el Profesor Jorge Gómez, quien además publicó diversos artículos respecto a la Educación Física infantil y su enseñanza.

Por último, es importante señalar que en el año 1976 la *Revista Stadium* cumplió sus 10 años de publicaciones ininterrumpidas, que fueron celebradas en la publicación del año 10, número 60, a través de una nota a sus directores, titulada “Nuestro Décimo Aniversario”. La particularidad de la nota es que, por un lado, dejaron explícito a quiénes iba dirigida la publicación de las revistas *Stadium*, siendo docentes, entrenadores y entrenadoras sus principales lectores. Es decir, la revista intentó interpelar al universo profesional de Educación Física. Por otro lado, los editores manifestaron un fuerte disgusto con

el sistema deportivo argentino y las políticas de gobierno referidas al mismo, por lo tanto, su revista intentaba llenar el vacío de la formación profesional en deporte, actividades físicas y Educación Física.

La dimensión intermedia: los índices de la *Revista Stadium* (1970-1983)

Los índices de las producciones teóricas vislumbran los saberes protagónicos que se divulgaron en una revista y permiten considerar los temas recurrentes que circularon en estos espacios de socialización de saberes. Incluso, si se profundiza en su análisis, los índices pueden ser interpretados como arenas de disputas o acuerdos frente a temas particulares; observar qué sección es colocada primero, al final y cuál de ellas posee mayor cantidad de artículos puede tornarse un reflejo de los diálogos y acuerdos entre los editores.

En este sentido, decidimos profundizar el análisis a partir de los índices de la revista de la Editorial Stadium como una dimensión *intermedia*, es decir, una relación entre la dimensión material e inmaterial que configura a la revista (Pita González y Grillo, 2015). Para ello, llevamos a cabo un análisis descriptivo cuantitativo de las secciones que formaron parte de la revista (N=27) y la cantidad de artículos (N=691) que se publicaron en ese período de tiempo. A partir de la construcción de estos datos pudimos indagar desde un enfoque cualitativo los índices y sus respectivas secciones. En relación con ello, podemos visualizar a partir de la tabla 1 que las tres secciones, las cuales se muestran sombreadas en gris, que más artículos publicaron en el período indagado fueron: a) “Atletismo” (19,5%), b) “Educación Física” (19,2%) y, por último, c) “Medicina aplicada o deportiva” (10,1%).

Tabla 1. Número de artículos (N) y sus porcentajes (%) por sección temática en la *Revista Stadium*.

Secciones temáticas	N	%
Atletismo	135	19,5%
Educación Física	133	19,2%
Medicina Aplicada o Deportiva	70	10,1%
Entrenamiento	58	8,4%

Basquetbol	53	7,7%
Natación	51	7,4%
Voleibol	48	6,9%
Rugby	27	3,9%
Fútbol	23	3,3%
Psicología Aplicada o Deportiva	23	3,3%
Handball	19	2,7%
Gimnasia	13	1,9%
Preparación Física	9	1,3%
Biomecánica Aplicada	5	0,7%
Evaluación	5	0,7%
Organización Deportiva	3	0,4%
Remo	3	0,4%
Pedagogía	2	0,3%
Deporte Social	2	0,3%
Política Deportiva	2	0,3%
Levantamiento de Pesas	1	0,1%
Buceo deportivo	1	0,1%
Orientación	1	0,1%

Esgrima	1	0,1%
Sociología	1	0,1%
Ciclismo	1	0,1%
Expresión Corporal	1	0,1%
Total	691	100,0%

Para llevar a cabo un análisis en profundidad de sus índices, y en relación a intentar identificar las diversas líneas que se motorizaron en la revista, es que sugerimos el siguiente ordenamiento *ad hoc* (tabla 2) que surge del análisis de las secciones temáticas presentadas en la tabla 1. La categorización que presentamos, parte de la lectura de las secciones, tratándose de estimaciones que nos permiten realizar el análisis, requiriendo revisiones en profundidad para futuros estudios.

Tabla 2. Líneas centrales en la Revista Stadium: número de artículos (N) y sus porcentajes (%)

Líneas centrales					
DEPORTE				EDUCACIÓN FÍSICA	CIENCIAS SOCIALES
<i>Individual</i>	<i>Colectivo</i>	<i>Rendimiento o deportivo</i>	<i>Otros</i>		
Atletismo	Básquetbol	Medicina aplicada o deportiva	Organización deportiva	Educación física	Política deportiva
Natación	Voleibol	Entrenamiento	Remo	Pedagogía	Deporte social
Gimnasia	Rugby	Psicología aplicada o deportiva	Orientación terrestre	Expresión corporal	Sociología

	Levantamiento de pesas	Fútbol	Preparación física			
	Buceo deportivo	Handball	Biomecánica aplicada			
	Esgrima		Evaluación			
	Ciclismo					
Total	203	170	170	7	136	5
	29,4%	24,6%	24,6%	1%	19,7%	0,7%
	550				136	5
	79,6%				19,7%	0,7%

Podemos identificar que la línea temática referida al *deporte* es la que mayor presencia y diversidad posee en cuanto a las secciones temáticas que la componen, tales como: deportes individuales, deportes colectivos y temas vinculados al rendimiento deportivo.

A su vez, agrupamos en la categoría *otras secciones relacionadas* con la organización deportiva. Esta línea central se destaca porque es la que siempre está presente en los números publicados, representando casi el 80% (N=550) de los artículos. También queremos señalar que los deportes individuales (N=203–29,4%) poseen más artículos que los deportes en conjunto (N=170 – 24,6%) y rendimiento deportivo (N=170 – 24,6%).

Es preciso señalar que *atletismo* es el que muestra más cantidad de publicaciones (N=135 – 19,5%) en el período estudiado y solo en la publicación N°82 del año 1980 no tuvo espacio en la edición de la revista. Este dato nos permite analizar la influencia que el cuerpo editor tuvo sobre la selección de los artículos a ser publicados. Enrique Eleusippi, antes de dar inicio a la *Revista Stadium*, fue entrenador de atletismo y, además, quien impulsó el Club Argentino de Atletismo. Tiempo después fundó junto con su hermano Mario Eleusippi la Agrupación Atlética Aconcagua. También, cabe manifestar que hasta el año 1972 se exhibió en el índice de las revistas la leyenda “Stadium es una revista técnico deportiva que aparece bimestralmente auspiciada por la Agrupación Atlética Aconcagua”. De este modo, damos cuenta tanto de las decisiones editoriales y, como hemos manifestado, el fuerte protagonismo que cobró el atletismo en la revista.

Ahora bien, la sección referida a *Educación Física* es la segunda en cuanto a la frecuencia de publicación en los números analizados (N=136 - 19,7%). Decidimos incluir en este análisis a las secciones que abordaron a la expresión corporal y a la pedagogía, por tratarse de áreas de conocimiento que tematizan a la Educación Física y se exhiben en sus artículos.

Si bien las ciencias sociales están presentes (N=5 – 0,7%), los artículos que la componen en todas sus secciones refieren a la organización, gestión política del deporte a nivel nacional y el rol social del deporte. No fue incluida dentro de la sección *deporte*, a pesar de su vínculo con esa temática, con la intención de visibilizar un área de conocimiento que fue ganando protagonismo en la revista. Además, se trata de un enfoque que con el tiempo se torna contrahegemónico a partir del desarrollo de metodologías cualitativas y de perspectivas sociocríticas que abonaron el campo de conocimiento ampliando la mirada; en contraposición a la perspectiva que refiere exclusivamente a la técnica, al rendimiento deportivo y a la concepción respecto a la instrumentalización del cuerpo. Dicho de otra manera, la sección *deporte* se encontró motorizada a partir de artículos que se focalizaron en la enseñanza de la técnica y habilidades deportivas, desarrollo de competencias deportivas y la enseñanza del deporte en edades infantiles.

Por su parte, cabe señalar el ingreso de la sección *Educación Física* en la revista. La publicación de su sección inicia en el volumen N° 21 del año 1970. Para el volumen N° 26, se publican cinco artículos que abordaron a la Educación Física y su enseñanza, siendo el mayor número de títulos identificados en el período estudiado. Es preciso aclarar que no posee publicaciones en siete números (1970 n°19-20; 1976 n°55-58; 1977 n°63; 1978 n°72, 1979 n°74), cinco de los cuales corresponden al período de la dictadura cívico-militar. Haciendo foco en los años 1976-1983, *Educación Física* publicó un total de 74 artículos, de ese total identificamos 55 autores de sexo masculino (59%), 12 de sexo femenino (13%) y 26 (28%) que no pudimos categorizar debido a que no se encontraban sus nombres completos o se trataba de equipos académicos o instituciones que colaboraron en la escritura, es decir, fueron producciones colectivas. Además, entre 1970-1983, los autores y las autoras de los artículos publicados provenían de 17 países diferentes, tales como: Argentina, Chile, Uruguay, Colombia, Perú, Cuba, USA, Canadá, Francia, Inglaterra, Alemania, Polonia, URSS, Bélgica, Hungría, España, Australia. Mientras que, en el período de la última dictadura cívico-militar, fueron de 12 nacionalidades distintas, dejan de publicar autores y autoras provenientes de Estados Unidos, Cuba, Perú, Australia y Hungría, se incorporan autores de URSS, España y Colombia, en general con poca presencia. En ese momento histórico, Francia es el país que mayor cantidad de publicaciones posee (18), seguido de Argentina (13).

Tanto el protagonismo de la sección *Educación Física* como del aumento cuantitativo de los autores y las autoras de origen francés, se corresponden con la atmósfera política de la Educación Física escolar durante los años 70. En esta década, la corriente educativa psicomotricista formó parte del discurso legitimador de la Educación Física escolar argentina, brindando nuevos sentidos pedagógicos y

configurando novedosos entramados discursivos respecto a la enseñanza de la educación corporal en las escuelas, como así también la representación sobre las infancias. Sus principales referentes fueron psicomotricistas franceses que consolidaron nuevos discursos respecto a la educación de los cuerpos infantiles (Mansi, 2019; Mansi y Galak, 2022). En este sentido, se exhibe la relación entre la fuerte impronta psicomotora que la Educación Física escolar asumió desde 1970 y la dominación de los discursos franceses sobre este tópico. En efecto, la *Revista Stadium* se convirtió en una arena propicia para la conformación y publicación de artículos referidos a la enseñanza de la Educación Física escolar desde las corrientes psicomotoras.

A modo de cierre

El campo revisteril de la Educación Física en Argentina es un espacio de escasas investigaciones, especialmente sobre las revistas que divulgaron artículos tanto profesionales como académicos respecto a la Educación Física y su enseñanza. En este sentido, a partir del presente estudio procuramos analizar la revista de la Editorial Stadium comprendiendo su configuración como una arena de tensiones y acuerdos sobre temas referidos al deporte, la Educación Física y las actividades físicas.

En primer lugar, nos propusimos indagar las *dimensiones materiales e inmateriales* que configuraron la revista de la Editorial Stadium en el período 1970 a 1983, tratándose de una publicación periódica y destacada del campo de la Educación Física en Argentina. A su vez, hicimos foco de análisis en las permanencias y rupturas que la revista portó durante el período histórico estudiado.

En un primer momento, observamos algunas particularidades en sus portadas, el lugar de edición junto a sus espacios de distribución, la periodicidad, su equipo editor y grupo colaborador. El primer año de la revista se publicó en 1966 con el propósito de ser leída por docentes de Educación Física y entrenadores. Podemos decir que la *Revista Stadium* intentó interpelar a la formación profesional de Educación Física construyendo sentidos y discusiones respecto a la cultura física y su enseñanza. Es preciso señalar, que su divulgación no tardó en expandirse comercialmente. Puntualmente, en la década de 1970 la distribución comenzó a nacionalizarse en diversas provincias del territorio argentino, lo que conlleva a manifestar las *políticas de federalización* que la revista adoptó. Tiempo después, emprendió su distribución a nivel internacional, focalizando sus puntos de venta en Estados Unidos y países de Europa. En este sentido, los grupos colaboradores de la revista se encontraron conformados tanto por argentinos como extranjeros que consolidaron discusiones teóricas respecto al propósito de la revista, como así también los temas recurrentes que debía publicar.

En un segundo momento, focalizamos el análisis en la *dimensión intermedia*, particularizando la mirada en los *índices* de las revistas, indagando la evolución de los saberes dentro del campo como así también el peso relativo de cada uno de ellos. En el año 1970 se incorpora en los índices la sección “Educación

Física”, ganando legitimidad en el campo revisteril de la cultura física argentina. Sin embargo, la sección recurrente en los índices fue el atletismo. Esta decisión se coincide con los intereses de los dueños de la Editorial, los hermanos Enrique y Mario Eleusippi, quienes fueron protagonistas del desarrollo del atletismo en Argentina. En este mismo sentido, las prácticas deportivas tuvieron su espacio protagónico en los índices, teniendo peso relativo los artículos que consolidaron matrices discursivas respecto al deporte, su organización y gestión y su enseñanza.

Asimismo, y en relación al análisis de los índices, dirigimos la indagación hacia la sección “Educación Física” para observar la configuración de sus artículos, temas recurrentes y sus autores. Cabe señalar que, a partir de 1970, la Educación Física escolar comienza a ganar espacio curricular en los institutos de formación docente, como así también en entidades estatales, llevando a cabo espacios de circulación de saberes respecto a la enseñanza de la Educación Física escolar. En este sentido, sostenemos que en relación al contexto político-educativo, la *Revista Stadium* decide incluir en sus índices la sección “Educación Física”, cobrando una identidad propia dentro de sus publicaciones.

Si particularizamos la mirada en su sección, damos cuenta de un aumento cuantitativo de sus publicaciones, como así también de la internacionalización de sus autores y autoras. Precisamente, hay un mayor número de artículos escritos por autores y autoras francesas, lo que conlleva a pensar en la fuerte influencia de la corriente educativa psicomotricista en el campo de la enseñanza de la Educación Física escolar que trajo discusiones inéditas respecto a su enseñanza y su formación docente.

Por último, indagamos las permanencias y rupturas manifestadas en las dimensiones de análisis en el período histórico estudiado. La *Revista Stadium* sufrió diversas modificaciones; en primer lugar sus portadas viraron en el correr de sus publicaciones. Hacia fines de la década del 60 las imágenes se mostraron en blanco y negro, modificándose hacia los años 70 con *collage* de imágenes de diversas prácticas deportivas, como así también la incorporación de colores.

Una de las modificaciones más relevantes fue el subtítulo de sus portadas. Si bien el título “Stadium” se sostuvo en todas las publicaciones, la leyenda del subtítulo se fue modificando, pasando de llamarse “técnica deportiva” a “Revista de Educación Física y Deportiva”. En este sentido damos cuenta de los propósitos de la ampliación de los temas en sus publicaciones hacia otras áreas referidas a la cultura física en general y de la Educación Física en particular.

Referencias bibliográficas

- Arata, Nicolás (2021). Latinoamericanizar el campo. El lugar de autores, ideas y experiencias pedagógicas regionales en la Revista de Ciencias de la Educación. En Sebastián Gómez, & Victoria Orce, *La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): una revista crítica, pionera*

y juvenil. Edición facsimilar y clave para su lectura (pp. 47-63). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

- Borelli, Marcelo y Epiro, Adriano (2021). En defensa del bolsillo popular. El diario Crónica y la economía Argentina durante los años de Martínez de Hoz (1976-1981). *Anuario de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, (pp. 1-23). Universidad del Rosario.
- Carreño, Sebastián. (2021). Stadium y la circulación transnacional de psicología del deporte (1966-1980). [en línea]. *14º Congreso Argentino, 9º Latinoamericano y 1º Internacional de Educación Física y Ciencias*, realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/14congreso/archivos/ponencia-211013174703952863>
- Cobo Corrales, Carlos, Pérez-Gutiérrez, Mikel, Lagos-Hernández, Roberto y Fuentes-Vilugrón, Gerardo. (2023). Historia de la revista Educación Física y Ciencia: aproximación bibliométrica. *Revista de Educación Física y Ciencia*, 25(2), (pp. 1-17). La Plata: Universidad Nacional de La Plata
- De Luca, Romina y Álvarez Prieto, Natalia (2011). La sanción de la Ley Orgánica de las Universidades en la Argentina bajo la dictadura de Onganía y la intervención de los distintos organismos nacionales e internacionales en el diseño de las transformaciones. *Perfiles Educativos*, 35(139) (pp. 110-126). México D.F: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
- Galak, Eduardo; Boyezuk, Agustina y Moya, Agustina (2018). Significaciones sobre cuerpo en el campo académico de la Educación Física argentina. *Educación Física y Deporte*, 37(2). Medellín: Universidad de Antioquia. DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v37n2a04>
- Gómez, Sebastián (2021). Estudio introductorio. En Sebastián Gómez y Victoria Orce, *La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): una revista crítica, pionera y juvenil. Edición Facsimilar y claves para su lectura* (pp. 13-29). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Gómez, Sebastián y Orce, Victoria (2021). Prólogo. En S. Gómez, & V. Orce, *La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): una revista crítica, pionera y juvenil. Edición facsimilar y claves para su lectura* (pp. 7-12). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Gorostiaga, Jorge; Funes, Mariana y Cueli, Florencia (2015). Las revistas académicas del campo argentino de la educación: Un análisis del período 2001 – 2013. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, (pp. 21-40). Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744003.pdf>

- Louis, Annick (2014). Las revistas literarias como objeto de estudio. En Hanno Erlicher, y Nanette Risster-Pipka, *Almacenes de un tiempo en fuga: Revista culturales en la modernidad hispánica* (pp. 31-57). Aachen: Shaker Verlag.
- Mansi, Daniela (2019). *Recorridos Históricos de la Educación Física argentina en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Zeta.
- Mansi, Daniela y Galak, Eduardo (2022). La Educación Física infantil durante la última dictadura cívico-militar Argentina (1976-1983). Entre el conservadurismo y la modernización. *Materiales para la historia del deporte*(22), (pp. 32-45). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Pineau, Pablo, et.al. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Pita González, A.; Grillo, M. (2015). Una propuesta de análisis para el estudio de revistas culturales. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5 (1). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6669/pr.6669.pdf
- Rodríguez, Laura. (2014). La Universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1983. *PolHis*, 14(7), (pp. 259-279). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sarlo, Beatriz (1992). Intelectuales y revistas: razones de una práctica. *América. Cahiers*, 9(1), (pp. 9-16). Francia: Centro Interniversitario de Investigaciones sobre Campos Culturales en América Latina.
- Southwell, Myriam. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente: El legado del espiritualismo y el tecnocratismo, 1955-1976. En Adriana Puiggrós, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Tarcus, Horacio (2020). *Las revistas culturales latinoamericanas. Giro material, tramas intelectuales y redes revisteriles*. Buenos Aires: Cedinci.

Datos de autoras:

Daniela Mansi: Doctoranda en Ciencias Sociales (FLACSO). Magíster en Actividad Física y Deporte y Profesora y Licenciada en Educación Física (UFLO). danielamansi19@gmail.com

Ana Riccetti: Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Máster en Educación Física Deportiva (UHU). Profesora y Licenciada en Educación Física (UNRC). ana.riccetti@uflouniversidad.edu.ar

Investigar las prácticas. El saber práctico en la formación

Fecha de recepción: 20-10-2023. Aprobado para su publicación: 24-11-2023

Autores: Andrea Anahí Rodríguez, Luisina Izzi, Matías Federico Lanza, Lucía Romagnoli, Osvaldo Ron y María Fabiana Vidal

Resumen

El artículo presenta el estado de avance del Proyecto de Investigación *Prácticas de la enseñanza de la Educación Física. El saber práctico en la formación de grado* que se inscribe como continuidad del Proyecto *Prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos*.

El objetivo general es profundizar en el estudio de las prácticas de la enseñanza de la Educación Física que los estudiantes-practicantes llevan a cabo en las escuelas secundarias durante la formación en el profesorado y los discursos que sustentan sobre el saber práctico.

La investigación se enmarca en el campo de las ciencias sociales con una metodología de enfoque cualitativo de corte interpretativo que tiene como objeto de estudio las prácticas de la enseñanza de la Educación Física. Se aplicarán las siguientes técnicas: observaciones de clases, entrevistas semiestructuradas y análisis de proyectos y planes de clases.

Se espera que los resultados aporten a la ampliación de conocimientos en el campo de la Educación Física y su enseñanza, a la formación de profesores en Educación Física y a la elaboración de planes de estudio de las carreras de Educación Física y documentos curriculares de los sistemas educativos en general.

Palabras clave: Prácticas de la enseñanza, Educación Física, Saber práctico, Formación.

To investigate practice. Practical knowledge in the training

Abstract

The article presents the state of progress of the investigation project “Teaching Practice in Physical Education. Practical knowledge in educational level.” This project is registered as a continuity of the project “Teaching Practice of Physical Education in educational level. Approach, tensions and characteristics.”

The general objective is to examine the study of the teaching practice of Physical Education that the practitioner-students conduct in secondary schools throughout the teaching training and the discourse on practical knowledge they support.

The investigation is defined in the field of social sciences with a methodology of qualitative approach and interpretative nature that has as objective the study of the teaching practice in Physical Education. The following techniques will be applied: observation of classes, semi structured interviews and projects and planning of classes’ analysis.

It is expected that the results contribute to the increase of knowledge in the Physical Education field and its teaching, to the training of Physical Education teachers and to the elaboration of curriculums for the Physical Education course and other curriculum documents for general educational systems.

Key words: teaching practice, Physical Education, practical knowledge, training.

Introducción

El Proyecto de Investigación *Prácticas de la enseñanza de la Educación Física. El saber práctico en la formación de grado*⁷ se inscribe como continuidad del Proyecto de Investigación *Prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos*⁸

Ambos proyectos sientan sus antecedentes en investigaciones anteriores cuyo objeto de estudio versó sobre las prácticas docentes y las prácticas de la enseñanza de la Educación Física en los sistemas educativos formales escolares y académicos. Dichas investigaciones, fueron abordadas desde distintas perspectivas que compusieron un universo de saberes, que permitieron y abrieron puertas para continuar ampliando los horizontes investigativos. Entre los nodos temáticos abordados, podrían mencionarse el estudio de los discursos de los docentes y la relación con los discursos de las instituciones educativas;

⁷ Rodríguez, A. (Dir.). (2023). *Prácticas de la enseñanza de la Educación Física. El saber práctico en la formación de grado* (Proyecto de investigación PPID H075). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.1171/py.1171.pdf>

⁸ Rodríguez, A. (Dir.). (2020). *Prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos* (Proyecto de investigación PPID H070). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.986/py.986.pdf>

la incidencia de las prácticas de la enseñanza y los discursos académicos en la formación de grado; el análisis de la documentación oficial de la década de los '90, momento de la transformación educativa en argentina, con relación al grado de orientación de las prácticas docentes que ofrecían, tanto los documentos nacionales como provinciales; las configuraciones didácticas y decisiones curriculares de los docentes vinculadas a las prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la educación secundaria, en un primer momento relacionado con los profesores noveles y, en un segundo momento, relacionado con los profesores expertos; las tensiones entre los debates-teóricos y las voces de los profesores sobre el campo disciplinar de la Educación Física y su didáctica; la identificación de una intencionalidad manifiesta por parte de los profesores en Educación Física en relación a la investigación-reflexión de las propias prácticas de la enseñanza; entre otras cuestiones estudiadas.

Presentación del Proyecto de Investigación

En el presente proyecto de investigación *Prácticas de la enseñanza de la Educación Física. El saber práctico en la formación de grado*, que se desarrollará durante los años 2023-2024, se decidió indagar sobre el saber práctico, que los estudiantes-practicantes despliegan cuando tienen a su cargo las prácticas de la enseñanza en las escuelas secundarias durante su trayectoria en la formación en el profesorado.

El estudio se localiza en la cursada de la asignatura Observación y Prácticas de la Enseñanza de la Educación Física ⁹, del Plan de Estudios del Profesorado en Educación Física¹⁰ de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), y se focaliza en las prácticas de la enseñanza que tienen a cargo los estudiantes-practicantes en los colegios de pregrado del nivel secundario de la UNLP -Liceo Víctor Mercante, Bachillerato de Bellas Artes y Colegio Nacional Rafael Hernández-, y en las escuelas secundarias dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Cabe decir que el interés de poner en el centro de nuestra investigación, las voces y el hacer de los estudiantes-practicantes, se basó en visibilizar sus inquietudes, expectativas, temores, conocimientos, deseos de exponer sus ideas, sus preocupaciones, sus ansias de intervenir en las clases y sus interpretaciones de las prácticas de la enseñanza como universo de estudio, en apariencia, poco explorado. Este interés, nos permitió en el proyecto anterior, *Prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos*, relevar sentidos y significaciones que los estudiantes-practicantes les otorgan a sus prácticas en este período de su formación.

⁹ Rodríguez, A. (2023) Programa. Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10914/pp.10914.pdf>

¹⁰ Plan de Estudios. Profesorado en Educación Física. Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf>

En este sentido, se exponen algunas de las conclusiones a las cuáles se arribaron en el proyecto anterior, que dieron pie y permitieron continuar en la misma línea investigativa y, de ese modo, seguir ocupándonos sobre el decir, el pensar y el hacer de los estudiantes-practicantes.

En consecuencia, podríamos decir que, los estudiantes-practicantes atribuyeron sentidos y significados a las prácticas de la enseñanza de la Educación Física y enmarcaron su educatividad como prácticas complejas, sociales y políticas, cuando de sus discursos se desprendieron cuestiones tales como: cómo piensan la organización de las clases, cuáles son las lógicas de esas formas de enseñar, cómo seleccionan, organizan y abordan los contenidos en las clases, cómo es la comunicación con los alumnos de las escuelas, cual es el lugar simbólico que la institución le otorga a la Educación Física, cuáles son los criterios que adoptan al momento de dar las clases, cuál es el sentido que le confieren y cómo piensan la planificación, la planificación, cuáles son las tradiciones institucionales que se sustentan con relación a las prácticas de la Educación Física, cuáles son las estrategias que se asumen en el transcurrir de la práctica, qué sostienen sobre la evaluación en un sentido amplio, con qué criterios intervienen en las clases, cómo reconfiguran las consignas, cuáles son los principios para organizar las clases, en qué principios se basan para el desarrollo de las mismas, dónde están puestos sus intereses cuando llevan adelante las prácticas previas, durante y post clases, entre otras cosas.

Fue así que, el interpretar sus discursos, nos posibilitó ampliar la conceptualización de prácticas de la enseñanza de la Educación Física e identificar sus particularidades y rasgos con relación a los enfoques epistémicos desde dónde provenían los mismos. Cuestión que reafirma la idea de la multiplicidad de teorías que están presentes al momento de llevar adelante procesos de prácticas.

En este sentido, los estudiantes-practicantes resaltaron el entramado relacionado entre la planificación, enseñanza, evaluación y observación y afirmaron que, sin esa noción de entramado presente, sería imposible la enseñanza de la Educación Física en los sistemas educativos, porque se encontraría carente de sentido. Con relación a dichas prácticas, que acompañan a las prácticas de la enseñanza propiamente dichas, los estudiantes destacaron la trascendencia de la planificación, en tanto sistematización y organización de los contenidos de la enseñanza de la Educación Física, entre otras cosas, no solo en las escuelas secundarias, sino también en otros ámbitos laborales dónde se desempeñaban, como por ejemplo gimnasios y clubes mayoritariamente.

Además, resaltaron la importancia sobre la problematización del qué enseñar y el cómo distribuir esos contenidos en determinado tiempo, de acuerdo a los conocimientos del grupo al que va dirigida la propuesta pedagógica. Dicho con otras palabras, los estudiantes-practicantes, asumieron la responsabilidad de la selección y de la temporalización de los contenidos de enseñanza situándolos en un contexto enmarcado por el saber de sus alumnos.

Otro aspecto a resaltar, fue el significado del planteamiento de los objetivos en tanto organizadores y sistematizadores de los procesos de enseñanza de la Educación Física que llevarán adelante en un determinado tiempo. Por otro lado, consideraron sustancial la noción de intencionalidad educativa como guía para la organización de los contenidos y temas a ser enseñados, otorgándole direccionalidad a la propuesta pedagógica. Desde esta perspectiva, consideraron que una propuesta pedagógica carece de sentido sin una planificación previa.

Con relación al concepto de evaluación, le confirieron un sentido de carácter técnico-utilitarista y le atribuyeron su uso para poder repensar la planificación, para replantear la misma situación práctica en la clase, para cambiar los modos de transmitir los contenidos de enseñanza, para la mejora del desempeño docente, pero no la visualizaron como una práctica que acompaña la enseñanza constantemente y del mismo modo a los aprendizajes. Se observó rechazo al vincularla con el término control, sin darse cuenta que en definitiva cuando se enseña se controla continuamente la situación de la clase en general.

Con respecto al posicionamiento que se adoptó en relación a la enseñanza de la Educación Física en general y en las escuelas secundarias, destacaron la importancia de la actitud reflexiva y de interpelación; por un lado, hacia su mismo accionar como docentes, y por el otro, en la comunicación y en los vínculos con los alumnos que se establecen para la transmisión de los contenidos. Además, ponderaron la criticidad en las diversas formas de relacionarse con los saberes disciplinares, pedagógicos e institucionales.

Resaltaron el valor de la formación porque contribuyó y despertó su propia capacidad crítica y de autonomía en las decisiones al momento de encontrarse al frente de los grupos escolares. Otros temas que ponderaron, fueron los relacionados al sentido de democraticidad, justicia y propuesta inclusiva de la Educación Física en las prácticas escolares, y, problematizaron fuertemente y expusieron como relevante, el tratamiento en las clases sobre las temáticas de géneros y sexualidades.

Reconocieron cambios, en las formas de entender a la Educación Física y su enseñanza, desde el momento del ingreso a la carrera hasta casi finalizar o haber finalizado sus estudios. Connotaron sus apreciaciones en asuntos referidos a sus propias biografías con respecto a la Educación Física, tendientes a corrientes teóricas más biologicistas, deportivistas y eficientistas, y que con el transcurrir por las distintas asignaturas, fueron tomando otros posicionamientos tendientes al humanismo y al aspecto social de la Educación Física o que, ampliaron la visión y pudieron integrar todas las dimensiones que componen a la disciplina.

Otra temática, fue la preocupación que presentaron acerca del ideario social sobre la Educación Física y su enseñanza con respecto a sus significados, que, en algunas ocasiones se reproducen en las instituciones educativas. Estas ideas reflejaron el no saber sobre la Educación Física y dispararon varias cuestiones como la vinculación con las prácticas deportivas y su consumo. o como prácticas que solo

atienden a ideales de belleza. Asimismo, en las escuelas, la idea de pensar a la Educación Física como la hora del recreo y el divertimento. posicionándola en un lugar de menor valor frente a otras asignaturas curriculares.

En fin, solo se presentan las conclusiones relevantes del Proyecto *Prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos*, que nos motivaron a seguir pensando y profundizando en el estudio sobre la identificación de los discursos, en los haceres, los conocimientos, creencias y pareceres que los estudiantes-practicantes sostienen acerca de las prácticas de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias durante la formación en el profesorado, y que dio lugar a nuevas preguntas, las cuales pretendemos puedan nutrir y orientar el presente proyecto.

Es así que, pensando en los saberes prácticos, las acciones y decisiones que los estudiantes-practicantes asumen en sus prácticas en escuelas secundarias durante la formación de grado, nos preguntamos: ¿Revisan los discursos en y sobre las prácticas de la enseñanza? ¿Relacionan los discursos con las prácticas? ¿Relacionan las prácticas con los discursos? ¿Qué conocimientos ponen en valor para llevar adelante las prácticas de la enseñanza de la Educación Física? ¿Cómo organizan y sistematizan los desempeños prácticos? ¿Impactan las situaciones prácticas en su formación como profesores en Educación Física? ¿Qué sentidos y significados le otorgan al hacer de la práctica? ¿Cómo se implican los idearios institucionales en las prácticas de planificación, de enseñanza y de evaluación? ¿Cómo se manifiestan las cuestiones institucionales en las prácticas docentes?

A partir de las preguntas nos planteamos los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Estudiar e indagar las prácticas de la enseñanza de la Educación Física que los estudiantes-practicantes llevan a cabo en las escuelas secundarias durante la formación en el profesorado y los discursos que sustentan sobre el saber práctico.

Objetivos específicos:

- Identificar y distinguir aspectos constitutivos de las prácticas de la enseñanza de la Educación Física que los estudiantes-practicantes consideran relevantes al momento de conducir e intervenir en la situación pedagógica.
- Relevar y analizar puntos de consenso y disenso entre las prácticas de la enseñanza y los discursos que sostienen los estudiantes-practicantes.
- Interpretar y comprender los sentidos y significados que los estudiantes-practicantes le otorgan al saber práctico de la enseñanza de la Educación Física.

En suma, el trabajo que presentamos, se centrará en el hacer práctico, en el desempeño durante las clases de Educación Física en las escuelas secundarias, en las intervenciones y modos de proceder, en las respuestas estratégicas durante el despliegue de prácticas, en las decisiones didácticas relacionadas con las planificaciones previas, en las formas de circular y relacionarse con sus alumnos ben las clases, en el estilo y actitudes que adoptan en la transmisión de los contenidos, entre otras cosas, que los estudiantes-practicantes sostienen y despliegan cuando llevan a cabo los procesos de enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias durante el trayecto de formación en el profesorado y las implicancias de sus ideologías sobre el pensar, el decir y el hacer de la enseñanza.

Marco teórico de la investigación

Se parte de entender que las prácticas de la enseñanza, son consideradas nodales en la formación docente en general y en la formación de profesores en Educación Física en particular, porque otorgan la posibilidad a los estudiantes de posicionarse como enseñantes en forma situada. (Jackson, 2002) (Sanjurjo, 2009) (Edelstein, 2013)

En este punto, corresponde decir que se sostiene que la formación docente es inacabada (Beillerot, 1996) (Ferry, 1997), que se inicia con la propia historia de vida y su relación con la Educación Física, y que se va construyendo en distintas etapas como la escolarización, la formación de grado, la formación de posgrado y durante el desarrollo de la profesión en sí misma; y se genera a partir de la constitución de creencias, vivencias, experiencias, conocimientos, entre otras cuestiones.

Es entonces que la presente investigación se centra en el período de la formación en el profesorado en Educación Física y basa sus indagaciones en el trayecto en que los estudiantes, en tanto practicantes, llevan a cabo las prácticas pedagógicas con grupos de alumnos en escuelas secundarias.

En este período de la trayectoria de formación, los estudiantes practicantes toman contacto con una nueva realidad -el mundo escolar- que si bien es conocido por ellos desde el lugar de alumnos, podría decirse que se presenta como desconocido desde el lugar de enseñantes (Carr y Kemmis, 1988). Desde este nuevo lugar que asumen, se encuentran obligados a cambiar sus miradas y las perspectivas respecto de los procesos de enseñanza que tienen a cargo, abriéndose un escenario que les posibilita la deconstrucción y reconstrucción del saber enseñar Educación Física.

Es decir, existiría un antes y un después en el tránsito que realizan por las prácticas pedagógicas en los cursos escolares, que implica una reconfiguración de sus creencias y resignificación de sus conocimientos, y propicia una determinada impronta en la forma de concebir, no solo la enseñanza de la Educación Física sino la práctica de la profesión docente en general.

El hecho de introducirse en la vida institucional, provoca el acercamiento a la cultura y formas escolares que cada establecimiento educativo sostiene y permite identificar cuál es el lugar simbólico que se le otorga a la Educación Física más allá de ser una asignatura curricular. Además, se encuentran con el docente, a cargo del curso, con sus propios posicionamientos ético-políticos con respecto a la educación y a la enseñanza.

Por otro lado, se considera que las clases de Educación Física que tienen a su cargo presentan entramados complejos constituidos por una serie de objetos tales como, propósitos de clase, intencionalidades educativas, tiempo destinado a la clase, tiempo de aprendizajes, tareas, actividades, ejercitaciones, lugar de trabajo, recursos materiales, recursos didácticos, estrategias de enseñanza, contenidos, entre otros; que se articulan y se conjugan, y de ese modo, le brindan sentido a los procesos de enseñanza que se llevan a cabo.

En suma, las prácticas pedagógicas que los estudiantes-practicantes deben llevar adelante en las escuelas secundarias durante este período de la formación en el profesorado, significan un dispositivo constituido por un sinnúmero de teorías (Rodríguez, en Oroño y Sarni, 2020), que se sintetizan en el hacer de la práctica.

Dicho con otras palabras, las teorías en su conjunto, representan un entretejido que se dinamiza en los procesos de prácticas, incluyendo los momentos previos y posteriores a las intervenciones en las clases de Educación Física. Por este motivo, se ponen en juego ideas y concepciones que devienen de una serie de dimensiones tales como la epistemológica, fisiológica, psicológica, política, social, pedagógica, didáctica, entre otras, que sustentan las prácticas de la enseñanza que se llevan a cabo.

Por otro lado, estas dimensiones teóricas se encuentran ancladas en distintos momentos históricos y políticos de la educación en general y de la Educación Física en particular, desde dónde se desprendieron corrientes y enfoques teóricos caracterizados por rasgos congruentes a los modos de hacer, decir y pensar a la Educación Física y su enseñanza en cada uno de dichos momentos. Actualmente, dichos rasgos se encuentran conjugados y entramados en el mismo espacio (Santos, 2000) de la clase de Educación Física, en la planificación y en su posterior evaluación. Para identificarlos, se necesita recurrir a un trabajo de análisis minucioso de la práctica.

Elaborar planificaciones para llevar adelante procesos de enseñanza contextualizados y acordes a los grupos de alumnos, tomar decisiones oportunas durante las clases a su cargo, intervenir en forma intencionada en relación a las propuestas pedagógicas, evaluar su propio desempeño y ajustarlo estratégicamente según las respuestas de los grupos, y poder leer los contextos donde se desarrollan, supone poner el pensamiento en acto e implica la conjugación de saberes como por ejemplo, saberes específicos de la Educación Física, saberes pedagógico-didácticos y saberes políticos contextuales, entre otros.

En este sentido, la idea de práctica no puede desprenderse de la idea de teoría, sino que se complementan y actúan en simultaneidad. Podría afirmarse que no hay práctica que no se sustente en teorías, ni teoría que no se sustente en prácticas. Por este motivo, se produce un diálogo constante y dinámico en el acontecer de la enseñanza.

Según Meirieu (2010),

La poiesis se caracteriza por tratarse de una fabricación que se detiene en cuanto alcanza su objetivo. El objeto que se propone como fin impone que entren en juego unos medios técnicos, unos saberes y unos saber hacer, unas capacidades y competencias que generan un resultado objetivable y definitivo desgajado de su autor, el cual ya no vuelve a tocarlo. La poiesis es, hablando en propiedad, una actividad; en el sentido aristotélico, no es un “acto”. La praxis, por el contrario, se caracteriza por ser una acción que no tiene más finalidad que ella misma: aquí ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su “resultado”, sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación. (p.62)

Por tanto, la poiesis implica un proceso esperado, deseado e intencionado para la obtención de cierto producto. Si bien no es una actividad que pueda determinarse taxativamente, o sea, no se considera un proceso lineal sino con interrupciones, mesetas, vueltas atrás y momentos de progreso, entre otras cosas. Sin lugar a dudas, cuando se enseña, se espera que un otro aprenda. A diferencia de la praxis, que se podría considerar al acto pedagógico como tal, constituido por distintos elementos heterogéneos que cobran sentido en el momento mismo de la enseñanza. Elementos tales como, las historias institucionales, sus costumbres y tradiciones, el currículum, las planificaciones, los posicionamientos docentes, los conocimientos de los alumnos, el lugar de trabajo, el clima que se genera en la clase, los recursos materiales, las creencias, el tiempo reloj y el tiempo de la enseñanza y de los aprendizajes, entre otras cuestiones.

En esta línea y continuando con el desarrollo de la idea de prácticas de la enseñanza Davini (2015) señala,

Cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria dimensión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. (p. 29)

Sin embargo, el proyecto que se presenta, toma como eje vertebrador del estudio, las prácticas de la enseñanza de la Educación Física, partiendo de una significación mucho más amplia que el otorgado por el sentido común, al respecto Rodríguez Giménez (en Achucarro, Hernández, Di Domizio, 2017), expresa que,

El problema es que, generalmente, cuando un profesor de educación física procura una lectura, está interesado en resolver problemas de la práctica. Eso es deseable, claro. Pero lo que no es deseable es que toda lectura de la educación física pase por respuestas a la práctica, que todo concepto se mida en su aplicabilidad didáctica, en las posibilidades de uso, aún cuando se pueda aceptar que es en la práctica donde se mide la efectividad de una idea. La educación física, en cuanto disciplina, dará un salto cualitativo cuando no reniegue de la teoría, cuando sienta la falta de una teoría que estructure el campo, es decir, cuando privilegie el saber, a secas, y no solo el saber-hacer; en fin, cuando encuentre un equilibrio ponderado entre ambos. Cuando el profesor de educación física pide respuestas para la práctica, está posicionado en el campo de lo imperativo, propio de lo pedagógico, incluso de cierta forma de lo político, y no en el campo de lo indicativo, que es propio de la ciencia. (p.150).

La cita destaca, justamente, el valor de las teorías que sostienen a las prácticas. Por esta razón, la enseñanza de la Educación Física no es un mero hacer que se basa en la reproducción de modelos pedagógicos-didácticos, sino que es imprescindible conocer la intencionalidad educativa, el grupo de alumnos, las políticas institucionales, entre otras cuestiones.

Para reafirmar esta idea, Feldman (2010) argumenta que,

La enseñanza es una importante práctica social frente a la cual es difícil quedar indiferente. Se desarrollan, así, ideologías de enseñanza. [...] La propia idea de enseñanza carece de sentido sin aceptar una tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes. (p.16)

A propósito de la idea de ideologías de enseñanza que menciona Feldman (2010), Pérez Navarro (2007) argumenta que,

La forma imaginaria que tiene el individuo de relacionarse con la sustancia social no consiste tan solo en un conjunto de creencias (falsas o no). En cierto modo, la presunta falsedad de esas creencias es completamente irrelevante, puesto que lo importante es que de ellas se derivan una serie de prácticas. A eso apunta Althusser cuando dice que la ideología es algo material. Desde una primera aproximación, se podría pensar que uno actúa según sus creencias, esto es, que tiene ideas en la conciencia y actúa de acuerdo con ellas; «si cree en Dios, va a la iglesia para asistir a la misa, se arrodilla, reza, se confiesa, hace penitencia y naturalmente se arrepiente y continúa, etc.» (Althusser, 2006:142). Esa sería la versión ideológica del funcionamiento de la conciencia.

Sin embargo, la realidad consiste en todo lo contrario. La vida social se organiza en torno a ciertas prácticas y las prácticas son materiales y están reguladas por unos rituales que dependen de un determinado aparato ideológico. Esas prácticas generan (producen, fabrican) las ideas que supuestamente sostienen. (p. 160)

Es así pues que, los estudiantes-practicantes, ingresan a las escuelas comienzan a relacionarse con la vida institucional, con el docente a cargo del grupo y con los alumnos de las escuelas para poder llevar adelante las prácticas de la enseñanza de la Educación Física. Dichas prácticas, se desprenden de una planificación que se encuentra consustanciada con la impronta política y social de esa institución y con el ambiente que se genera en la clase. De este modo, se producen nuevas concepciones relacionadas con las prácticas. Estos procesos son inacabados y, en cierto modo, son organizadores de la vida social e institucional.

Acerca del plan metodológico de la investigación

La investigación se enmarca en el campo de las ciencias sociales con una metodología de enfoque cualitativo de corte interpretativo porque el propósito es profundizar y comprender situaciones de la cotidianeidad a partir de los vínculos que se presentan de manera situada.

Pretendemos acercarnos a los sujetos indagados –estudiantes practicantes– y realizar una objetivación de las acciones, decisiones, decires y pareceres aplicando técnicas tales como observaciones de clases y entrevistas. Por otro lado, analizaremos los proyectos de enseñanza y planes de clases que nos permitirán relevar información acerca de las miradas y enfoques teóricos que sustentan al diseñar la propuesta.

Este estudio implica introducirse en realidades complejas, por este motivo, el plan de investigación no queda definido por completo desde el comienzo, sino que se va a ir construyendo en la medida en que se va avanzando, considerando procesos de ajustes continuos.

De este modo, se continuará con la indagación sobre los aspectos conceptuales con la intención de enriquecer y fortalecer el marco teórico de la investigación porque será la guía en la interpretación de los datos que se recaben para poder arribar a las conclusiones.

Al momento de la escritura del presente artículo, nos encontramos abocados a la preparatoria para el inicio del trabajo de campo. En reuniones previas, discutimos y consensuamos aspectos de la organización de la información para acordar criterios formales y metodológicos para la recogida de la información para su posterior análisis. Es así, que acordamos tomar notas de campo de los aspectos relevantes en las observaciones de clases, como las intervenciones y los estilos de conducción de las propuestas de los estudiantes-practicantes. Las entrevistas semiestructuradas se elaborarán partiendo de

ciertos tópicos comunes y se profundizará en aspectos que se consideren incompletos después de las observaciones de las clases, a modo de completar la información obtenida en dichas observaciones. El análisis de los proyectos de enseñanza y los planes de clase aportarán datos referidos a los modos de pensar la enseñanza de la Educación Física, cuestión que tendremos en cuenta para realizar una segunda entrevista, para poder profundizar e interpretar los sentidos y significados que los estudiantes-practicantes otorgan a las prácticas en cuestión.

Finalmente, se realizará la sistematización y clasificación del material relevado en el trabajo de campo y se dará lectura y relectura de los datos en forma minuciosa. Se establecerán dimensiones como objeto de análisis, a fin de poder interpretar y comprender las prácticas de la enseñanza de los estudiantes-practicantes. Se analizarán los registros de observaciones y los informes, los datos relevados y significativos en el estudio de las entrevistas y los análisis de los proyectos de enseñanza y los planes de clases. Se elaborarán categorías identificando núcleos temáticos emergentes que organizarán cada segmento de registro. Se realizará la triangulación de la información, la que ha sido analizada como parte del mismo proceso. De este modo se obtendrán las conclusiones y los resultados de la presente investigación.

Reflexiones sobre la concepción de saber

En las reuniones iniciales con los integrantes del equipo, se organizó la búsqueda, selección e indagación de material bibliográfico y fuentes referidas a la temática y la recuperación de trabajos anteriores, para la ampliación del marco teórico y la reformulación de preguntas de investigación.

Se identificaron palabras clave como formación docente, cultura escolar, forma escolar, prácticas, prácticas docentes, prácticas pedagógicas, enseñanza, dispositivos, conocimiento, discurso, saber, entre otras.

Entre las categorías analizadas, consideramos la categoría *saber* como noción fundamental que orientará nuestro estudio en tanto eje nodal del trabajo. Es así, que se presenta un breve desarrollo del buceo bibliográfico y de fuentes seleccionadas, para esclarecer la idea que otorga sostén a este estudio.

Según Castro (2004),

Foucault entiende por saber las delimitaciones de y las relaciones entre: 1) aquello de lo cual se puede hablar en una práctica discursiva (el dominio de los objetos); 2) el espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos (posiciones subjetivas); 3) el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, son definidos, se aplican y se transforman; 4) las posibilidades de utilización y de apropiación de los discursos. “El conjunto así formado a partir del sistema de positividad y manifestado en la unidad de una formación

discursiva es lo que se podría llamar un saber. El saber no es una suma de conocimientos, porque de estos se debe poder decir siempre si son verdaderos o falsos, exactos o no, aproximados o definidos, contradictorios o coherentes. Ninguna de estas distinciones es pertinente para describir el saber, que es el conjunto de los elementos (objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas) formados a partir de una única y misma positividad, en el campo de una formación discursiva unitaria”. (p.497).

De la lectura de la cita, se observa que la definición de saber se presenta como un entramado de “delimitaciones” y “relaciones” desde distintas perspectivas que componen la idea de saber.

Trazando un paralelismo de nuestro estudio y la cita presentada, a nuestro entender, el saber sobre las prácticas de la enseñanza de la Educación Física del estudiante-practicante se fundamentaría en: 1) los conocimientos que exprese sobre: la clase de Educación Física, la vinculación con la planificación, los comportamientos del grupo de escolares, la organización de la clase, las intencionalidades educativas, la Educación Física en la institución donde realiza las prácticas pedagógicas, la normativa y pautas de funcionamiento, los contenidos de enseñanza, entre otros; 2) su propio accionar y decidir en la práctica, la observación y evaluación que va realizando en y sobre la práctica, el conocimiento sobre los contenidos que enseña, el vínculo y la comunicación con los alumnos, entre otros; 3) el modo de transmitir los contenidos de enseñanza, las explicaciones, la forma de dar las consignas, cómo circula la clase, las correcciones, en fin, cómo puede operar a partir de sus conocimientos disciplinares, pedagógico-didácticos y político-institucionales en el escenario y ambiente del espacio de la clase de Educación Física; 4) qué puede expresar, pensar y sentir en el análisis posterior de la situación práctica una vez finalizada la clase.

En suma, el saber del estudiante-practicante representa la conjunción, articulación y ensamble de los aspectos expuestos.

Di Berardino, M. (2005), expone que,

En la lengua española, 'saber' suele usarse como sinónimo del verbo conocer, refiriéndose ambos a la posesión de cierta información. Se dice que S sabe que p, donde S es un sujeto que sabe [o conoce] algo respecto de un tema, situación, etc. Pero, en otra acepción habitual de saber, esta noción implica tener la capacidad o habilidad para efectuar una cosa. Son ejemplos de esta última, enunciados del tipo: S sabe cómo nadar, S sabe cómo argumentar. La relación del saber con una actividad o práctica admite dos sentidos bien diferenciados. En un primer sentido, el saber relativo a una práctica o actividad consiste en la realización satisfactoria de la misma. Que un sujeto S sepa realizar correctamente una actividad [cantar, nadar, argumentar, etc.] no implica que S sepa qué es o en qué consiste realizar adecuadamente tal actividad. Por lo tanto, el saber cómo hacer X, no es condición suficiente para saber qué es X. (p. 407)

[...]

La aparente sinonimia que introduce el habla entre saber y conocer, así como la distinción entre dos usos del saber, se corresponden filosófica y epistemológicamente hablando, con dos vastísimas controversias que quedan reflejadas, por un lado, en una definición de cierta clase de conocimiento que se denomina saber y, por el otro, en las articulaciones entre un saber hacer [knowing how] y un saber reflexivo [knowing that]. Articulaciones que derivan en la discusión acerca de la prioridad epistémica de un saber sobre otro, como también en alternativas para superar la dicotomía entre ambos tipos de saberes. (p. 408)

A partir de la cita y desde nuestro entender, podríamos decir que, la noción de saber presenta dos acepciones bien delimitadas, por un lado, se presenta como sinónimo de conocimiento, como la cosa de la cual uno se apropia; y, por otro lado, el saber como el asunto que permite modelar, operar, edificar, maniobrar, transformar y desenvolverse con eso que se conoce.

En suma, podríamos afirmar que el estudiante-practicante da cuenta de su *saber* cuando interviene desde sus propios conocimientos y se desenvuelve en el espacio de la clase de Educación Física. Dicho con otras palabras, el estudiante-practicante es poseedor de un conocimiento “saber reflexivo”, y, a partir de ese conocimiento(s) puede desempeñarse como enseñante, o sea, transmitir *la cosa* que conoce; a su vez, esa transmisión le posibilita poner en acto su(s) saber(es) práctico(s) “saber hacer” en un *continuum* hacer, decir y pensar.

Para Fernández, M. (2011),

Desde una perspectiva filosófica, se tiende a reservar el nombre de saber, a “(...) una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en un sujeto, expresada, transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición (por principio criticable y revisable) (...) el saber entendido como una afección” (J. Ferrater Mora, 2004).

En términos spinozianos una afección es la envoltura del afecto o del hecho afectivo; y la duración, el fenómeno del paso (la transformación) de un estado a otro, le es característico.

Una afección, que interpela a los sujetos, en tanto desafía a transformar sus maneras de aprehender al mundo, de actuar. Esta forma de entender el saber, ya no como una construcción meramente cognitiva y mecánica y esencialmente individual; sino como hecho afectivo y por tanto colectivizable. Su esencia es únicamente su potencia, se identifica con ella, propone recuperar las experiencias de los sujetos en situación en tanto son experiencias de vida articuladas a sus propias biografías y a la biografía colectiva. (p. 3)

A partir de la cita, se observa que el saber implica la apropiación de formas, contenidos, sentires, pareceres, emociones, que transforman subjetividades. El saber es individual, pero lo que

verdaderamente trasciende es el saber colectivo, ese saber que se comparte, que es propiedad de todos los sujetos que se vinculan en el espacio de la clase y que colectivamente construyen las prácticas.

El saber práctico de los estudiantes-practicantes, que elaboran en y sobre las prácticas de la enseñanza durante la formación en el profesorado, es representado por una serie de objetos (tangibles y simbólicos)¹¹ que se asocian y conjugan, y que socializan (con otros) al momento de sus prácticas en las instituciones escolares. Este saber práctico está cargado de experiencias de sus propias biografías relacionadas con la Educación Física nutridas de emotividad, que dejan improntas en sus estilos de actuar frente a los grupos. Se distinguen, en los modos de transmitir los contenidos de enseñanza, quienes practicaron un deporte y tienen más formación en el entrenamiento, o quienes han transitado por prácticas gímnicas, o quienes nunca han pasado por la experiencia de enseñar.

Herrera y Martínez, (2018), expresan que,

El saber práctico es un modo de comprensión, y, en tanto tal, pertenece al ámbito de la racionalidad práctica. Podríamos decir que el saber práctico es a la racionalidad práctica (phronesis) lo que las teorías son a la ciencia (episteme), con la salvedad de que el ámbito de la racionalidad práctica, a diferencia de otros ámbitos, está constitutivamente referido a la cotidianidad de la acción. Por ello, el entendimiento de un agente cualquiera en medio de la racionalidad práctica es una comprensión de la particularidad de la situación en la que él se encuentra. Esta comprensión comporta, según Gadamer, entender los motivos y las finalidades de la práctica, y los posibles modos de actuar en las circunstancias particulares de cada acción, toda vez que el saber práctico es una forma de saber 'orientada hacia la situación concreta, [que] en consecuencia, tiene que acoger las 'circunstancias' en toda su infinita variedad' (Gadamer, 1997, p. 51). En este sentido, el saber práctico no es sobre lo general o sobre lo permanente de las cosas, sino sobre su significatividad en relación con la situación particular de una acción; (...). Por su referencia a la acción, la racionalidad práctica está siempre invocada a distinguir entre lo "conveniente" y lo "inconveniente", entre lo "correcto" y lo "incorrecto", por lo que el saber práctico tiene una dimensión ética que no se puede pasar por alto. (...). (p. 11)

La cita da cuenta, que el aspecto relevante del saber práctico es la racionalidad de la intencionalidad que subyace en ese hacer. Que existe una normatividad y una normalidad que constituyen ese saber, que no da lo mismo cualquier decisión cuando la enseñanza de la Educación Física está sistematizada y planificada, que existe un meollo a desentrañar, que no solo consiste en transmitir el contenido, sino que el fuerte propósito es que otros se apropien de la Educación Física en un sentido amplio y que nos

¹¹ Objetos tangibles: leyes, textos académicos, recursos materiales, lugares de trabajo, etc. Objetos simbólicos: idearios institucionales, posicionamientos educativos, corrientes y enfoques teóricos de la Educación Física, etc.

devuelvan acciones, respuestas, palabras, gestos para que podamos ir apropiándonos y edificando ese saber práctico, dialógicamente, en una puesta en común.

Según Zambrano Leal (2006),

Lo que caracteriza el saber disciplinar es la forma como el profesor es capaz de volver sobre lo que conoce, lo que domina del conocimiento que produce la disciplina donde ha sido formado. Tal práctica es, desde cualquier perspectiva, diferente del saber común de los sujetos. El saber disciplinar, además, es un tipo de saber cuyo concepto fundamental es la distancia y la reflexión. Una vez el profesor ha adquirido un conocimiento –general o vago– de su disciplina y entra al ejercicio de la docencia, él toma una cierta distancia tanto con el conocimiento como con sus prácticas comunes. La distancia aquí está determinada por expresiones que sugieren una cierta carencia. Los profesores, como en cualquier profesión, siempre remarcarán la falta de algo, de algo que nunca estuvo en el conocimiento que les entregaron durante el proceso de formación. Tal distancia toma fuerza y forma cuando él tiene que enfrentarse a preguntas de los alumnos, a los diálogos con los colegas, a las problemáticas que surgen en el entorno académico. El sello de tal distancia es una falta de “algo” y sobre la cual él marchará para alcanzar cierto dominio de saber. La reflexión, en cambio, aparece como resultado de la distancia en la que el profesor adquiere la habilidad para encauzar, positivamente, los problemas que tienen lugar en ese “algo”. Esta operación es fundamental en el ejercicio del saber disciplinar, pues sugiere una disposición para comprender la ausencia, la carencia y la manera de solucionarlo. (En línea, sin numeración)

Podríamos decir que, en la cita, el autor presenta el cómo son los procesos que realiza el docente para poder comunicar a sus alumnos eso que conoce. Cuáles son las formas, modos, procedimientos que encuentra, elabora y compone para transmitir y comunicar los contenidos a enseñar de acuerdo a las circunstancias en que se encuentra y a los contextos donde se desempeña.

El estudiante-practicante en la situación de clase, tiene que recurrir y reflexionar sobre sus conocimientos y objetivar cada momento de la clase para poder intervenir y actuar en consecuencia. Procesos reflexivos que realiza sin tomar conciencia al momento de poner en acto las prácticas.

Este es el punto nodal de nuestro estudio, poder desmenuzar y analizar esas prácticas de la enseñanza, porque serán el aporte fundamental para comprender y entender que significados y sentidos les otorgan a las prácticas en este momento de su formación como profesores.

En suma, despejar la noción de saber, nos da luz al recorrido que realizaremos en nuestra investigación sobre las prácticas de la enseñanza de la Educación Física que los estudiantes-practicantes tienen a su cargo como parte de su formación.

Consideraciones finales

Este estudio pretende profundizar en y sobre el saber práctico que los estudiantes-practicantes sostienen acerca de las prácticas de la enseñanza de la Educación Física. Cuestión que nos permitirá identificar y distinguir aspectos constitutivos de las prácticas de la enseñanza de la Educación Física que los estudiantes-practicantes consideran relevantes al momento de conducir e intervenir en las situaciones de clases que tienen a su cargo, e interpretar y comprender los sentidos y significados que les otorgan al saber práctico de la enseñanza de la Educación Física.

Asimismo, sostenemos que los trabajos y producciones sobre la indagación de la formación de profesores en Educación Física desde la perspectiva de los estudiantes son en apariencia escasos. Por esta razón reafirmamos y continuamos con esta línea investigativa, ya que reconocemos aspectos generados en sus prácticas y sus discursos muy significativos, cargados de sentidos que aportan al campo de la Educación Física y su enseñanza.

En este sentido, consideramos que el aporte de nuestra investigación, contribuirá a la formulación de un cuerpo crítico de conocimientos a tener en cuenta para comprender los escenarios de enseñanza de la Educación Física actuales, tanto escolares como de la formación de profesores.

De los hallazgos y las conclusiones a las que se arribe se espera la elaboración de documentos escritos para: la contribución de los procesos de cambio de los planes de estudio de las carreras de Educación Física; el fortalecimiento de los profesores en el ámbito escolar que acompañan los procesos de prácticas en el trayecto de formación de los estudiantes-practicantes; y finalmente, enriquecer las concepciones acerca de las prácticas de la enseñanza de la Educación Física y los modos de concebirlas en la formación académica, en el ámbito escolar y en las instituciones en general.

Referencias bibliográficas

- Beillerot, J. (1996). *La Formación de Formadores*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Carr, W. y Kemmis S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Castro, E. (2004). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Davini C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Di Berardino, M. A. (2015) Saber. En Carballo, C. (Dir.) *Diccionario crítico de la educación física académica: Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. (pp. 407-410). Buenos Aires: Prometeo.
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires, Paidós.

- Fernández, M. (2011). *Saberes pedagógicos y formación de profesionales en la actualidad*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.963/ev.963.pdf
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Herrera González, J. y Martínez Ruiz, A. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*. (49), 9-26. Universidad Pedagógica Nacional. DOI:10.17227/pys.num49-8167
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Meirieu, P. (2010). *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.
- Pérez Navarro, P. (2007). Dos extraños compañeros de cama. La ideología y el poder en Althusser y Foucault. *Tabula Rasa*, (7), 149-177. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1538>
- Plan de Estudios. Profesorado en Educación Física. Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf>
- Rodríguez Gimenez, R. (2017). Consideraciones a propósito de la historia en el campo de la educación física. En Achucarro, S., Di Domizio, D. y Hernández, N. (Compiladores). *Educación Física: Teorías y prácticas para los procesos de inclusión*. (pp. 147-154). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y monográfica ; 3). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/92>
- Rodríguez, A. (2020). Prácticas docentes y formación de grado: las prácticas de la enseñanza. En Oroño, M. y Sarni, M. (Compiladoras). *Formación preprofesional docente. De prácticas y políticas universitarias*. (pp. 79-90). Uruguay, Udelar. Recuperado de https://udelar.edu.uy/eduper/publicacion_generica/formacion-preprofesional-docente-de-practicas-y-politicas-universitarias/
- Rodríguez, A. (2023) Programa. Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10914/pp.10914.pdf>
- Rodríguez, A. (Dir.). (2020). *Prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos* (Proyecto de investigación PPID H070). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.986/py.986.pdf>

- Rodríguez, A. (Dir.). (2023). *Prácticas de la enseñanza de la Educación Física. El saber práctico en la formación de grado* (Proyecto de investigación PPID H075). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.1171/py.1171.pdf>
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603303>

Datos de autores

Rodríguez Andrea Anahí - FaHCE-IdIHCS-AEIEF-CONICET-UNLP. Profesora en Educación Física FaHCE-UNLP. Doctoranda en Ciencias de la Educación FaHCE-UNLP. Directora de Proyectos de Investigación y de Extensión FaHCE-UNLP. Profesora Adjunta de Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 y 2 del Profesorado en Educación Física de la FaHCE-UNLP. arodriguez@fahce.unlp.edu.ar

Izzi Luisina - FaHCE-IdIHCS-AEIEF-CONICET-UNLP. Profesora en Educación Física FaHCE-UNLP. Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades FaHCE-UNLP [en curso]. Especialización en Docencia Universitaria UNLP [en curso]. Integrante de Proyectos de Investigación y de Extensión FaHCE-UNLP. Integrante de Grupo de estudio FaHCE-IdIHCS-AEIEF-UNLP. Ayudante Diplomado de Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 del Profesorado en Educación Física de la FaHCE-UNLP. lizzi@fahce.unlp.edu.ar

Lanza Matías Federico - FaHCE-IdIHCS-AEIEF-CONICET-UNLP. Profesor en Educación Física FaHCE-UNLP. Becario FaHCE-UNLP. Maestrando en Educación FaHCE-UNLP. Integrante de Proyectos de Investigación y de Extensión FaHCE-UNLP. Integrante de Grupo de estudio FaHCE-IdIHCS-AEIEF-UNLP. Ayudante Diplomado de Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 del Profesorado en Educación Física FaHCE-UNLP. mlanza@fahce.unlp.edu.ar

Romagnoli Lucía - FaHCE-IdIHCS-AEIEF-CONICET-UNLP. Profesora en Educación Física FaHCE-UNLP. Integrante de Proyectos de Investigación. Coordinadora en Proyectos de Extensión FaHCE-UNLP. Jefe de Trabajos Prácticos de Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 del Profesorado en Educación Física FaHCE-UNLP. Profesora en escuelas de Nivel Secundario DGCyE-UNLP. lucia.romagnoli@nacio.unlp.edu.ar

Ron Osvaldo - FaHCE-IdIHCS-AEIEF-CONICET-UNLP. Profesor en Educación Física FaHCE-UNLP. Doctor en Ciencias Sociales FaHCE-UNLP. Director e Integrante de Proyectos de Investigación. Profesor Titular de Educación Física 2 del Profesorado en Educación Física FaHCE-UNLP. ronunlp@gmail.com

Vidal María Fabiana - FaHCE-IdIHCS-AEIEF-CONICET-UNLP. Profesora en Educación Física FaHCE-UNLP. Directora de Proyecto de Extensión FaHCE-UNLP. Integrante de Proyectos de Investigación y de Extensión FaHCE-UNLP. Coordinadora de Grupo de estudio FaHCE-IdIHCS-AEIEF-UNLP. Jefa de Trabajos Prácticos de Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 del Profesorado en Educación Física de la FaHCE-UNLP. mvidal@fahce.unlp.edu.ar

Prácticas pedagógicas de montañismo en el campo profesional de la Educación Física: Certezas e interrogantes en las Colonias de verano de San Carlos de Bariloche

Fecha de recepción: 17-10-2023. Aprobado para su publicación: 15-12-2023

Autor: Leandro González Lovato

Resumen

El trabajo presenta algunos avances de la Beca de Iniciación en la Investigación para Estudiantes Universitarios de la Universidad Nacional del Comahue convocatoria 2022. El objetivo de la misma es analizar prácticas pedagógicas de montañismo en Colonias de Verano de la ciudad de San Carlos de Bariloche, temporada 2021-2022, identificando propiedades y rasgos distintivos. Se plantean como objetivos específicos describir y caracterizar escenarios en donde se despliega la enseñanza del montañismo; reconocer posibles modos de intervenciones docentes y distinguir algunos saberes específicos que circulan en esas prácticas.

El estudio se enmarca en la investigación educativa y fundamentalmente desde la metodología cualitativa. Se propone un enfoque de diseño progresivo que va produciendo preguntas más focalizadas.

A partir de los datos construidos, se conforman escenarios en los que se despliega la enseñanza del montañismo en las Colonias de Verano locales, de acuerdo con sus objetivos y la modalidad de gestión. La espontaneidad en sus formas de organización, el disfrute, el juego y la exploración se identifican como ejes transversales a través de los cuales se aborda el montañismo en las colonias analizadas.

El trabajo procura contribuir al desarrollo de los conocimientos desde una indagación atenta a las particularidades de las colonias estivales y a partir de la teorización de las prácticas analizadas.

Palabras clave: Colonias de verano, Enseñanza, Montañismo, Campo profesional de la Educación Física

Mountaineering pedagogical practices in the professional field of Physical Education: Certainties and questions in the summer camp of San Carlos de Bariloche

Abstract

The work presents some progress of the Research Initiation Grant for University Students of the National University of Comahue call 2022. The objective of the same is to analyze mountaineering pedagogical practices in Summer Colonies of the city of San Carlos de Bariloche, season 2021-2022, identifying distinctive properties and features. The specific objectives are to describe and characterize scenarios where the teaching of mountaineering is deployed; recognize possible modes of teaching interventions and distinguish some specific knowledge that circulates in these practices.

The study is framed in educational research and fundamentally from qualitative methodology. A progressive design approach is proposed that produces more focused questions.

From the constructed data, scenarios are formed in which the teaching of mountaineering is deployed in the local Summer Colonies, according to their objectives and management modality. Spontaneity in its forms of organization, enjoyment, play and exploration are identified as transversal axes through which mountaineering is approached in the analyzed colonies.

The work seeks to contribute to the development of knowledge from an investigation attentive to the particularities of the summer colonies and from the theorization of the practices analyzed.

Keywords: summer camps, teaching, mountaineering, professional field of physical education

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el plan de la Beca de Iniciación a la Investigación para Estudiantes de Grado de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) convocatoria año 2022. Asimismo, la beca se encuadra en el proyecto de investigación denominado *Prácticas pedagógicas de montañismo en el campo profesional de la Educación Física, Escenarios, saberes y protagonistas* que se lleva a cabo en el Centro Regional Universitario Bariloche (2020-2025). Dicho proyecto da continuidad a líneas de investigación que se vienen desarrollando en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, vinculadas con las prácticas pedagógicas y la enseñanza del andinismo desde y en el propio campo de la Educación Física, reconociendo que se trata de un campo

en constante búsqueda de fronteras que se dibujan y desdibujan conforme se construye, reconstruye y expande en un tejido dinámico y cambiante (Ron y Lopes de Paiva, 2003: 69).

El objetivo general del trabajo realizado para la mencionada beca se centra en el análisis de las prácticas pedagógicas de montañismo en Colonias de Verano de la ciudad de San Carlos de Bariloche, temporada 2021-2022, identificando sus propiedades y rasgos distintivos.

Por su parte, los objetivos específicos planteados son, en primer lugar, describir y caracterizar los escenarios en donde se despliega la enseñanza de montañismo en las Colonias de Verano locales; en segundo lugar, identificar modos de intervenciones de los y las protagonistas así como posibles dispositivos de enseñanza que se instalan en esas prácticas pedagógicas y, en tercer lugar, reconocer saberes específicos y propios del montañismo que circulan en las mismas.

El medio natural que circunda y en el que se sitúa la ciudad de San Carlos de Bariloche, la presencia de profesionales en el área de las actividades de montaña, tanto terrestres como en cuerpos de agua y la existencia de áreas protegidas de distinta jurisdicción ya sea nacional o municipal, entre otras cuestiones, erigen a la localidad como un escenario oportuno para el desarrollo de propuestas educativas en el entorno natural, en distintos espacios y con diferente grado de formalidad.

Si bien el medio natural en sí mismo no constituye el objeto de este trabajo, sí resulta un ámbito de interés ya que lo que concierne, en esta oportunidad, es el estudio de las prácticas pedagógicas del montañismo en el contexto de las Colonias de Verano locales.

En las últimas décadas, las actividades de montañismo logran incorporarse a la Educación Física en tanto prácticas corporales relativamente novedosas o alternativas. De igual manera, la montaña se constituye en un nuevo contexto de intervenciones pedagógicas. Dentro de la amplia variedad de prácticas que se incluyen en el montañismo, el estudio se enfoca en las actividades del *trekking* y la escalada en tanto contenidos reconocidos a ser abordados en la Educación Física y que, por otro lado, amplían las posibilidades de intervención profesional.

Si bien dichas actividades son compartidas por distintos campos profesionales, el análisis propuesto se sitúa en el de la Educación Física. Este campo profesional, espacio construido y reconstruido históricamente en el que se ponen en juego posiciones y representaciones respecto a la profesión, a lo largo de los últimos años, se caracteriza por su variación, dinamismo y ampliación. En este sentido, las demandas sociales producto de la diversidad de prácticas corporales que se van incorporando de manera constante, repercuten en los requerimientos laborales profesionales.

Las actividades propuestas a lo largo del desarrollo de la beca para lograr los objetivos planteados y en consonancia con los plazos previstos, se organizan en cuatro etapas y se van redefiniendo de acuerdo al modo y grado de avance de la investigación. En el primer momento, se conforma el encuadre teórico multirreferencial, el cual involucra el análisis y la revisión crítica de producciones, bibliografía y

material documental vinculado con el objeto de estudio. Desde esta perspectiva, se construyen acuerdos terminológicos y desarrollos conceptuales para la elaboración del posicionamiento asumido. Luego, se efectúa el diseño del trabajo de campo que implica la realización de la búsqueda y el análisis de instrumentos utilizados en investigaciones afines, para elaborar dispositivos metodológicos propios y pertinentes a la indagación, tales como entrevistas, cuestionarios, análisis documental. Esta etapa, conlleva un proceso que involucra decisiones y acciones articuladas (Piovani, 2007:71); también se requiere la evaluación de la factibilidad y las probables dificultades a las cuales enfrentar. El trabajo de campo constituye la siguiente actividad que incluye el relevamiento y mapeo de Colonias de Verano de la ciudad, a partir del cual se seleccionan aquellas en las que se enseña montañismo, a modo de casos, para luego llevar a cabo las entrevistas, las encuestas y el análisis documental. Una vez realizado el trabajo de campo, se prosigue con el análisis de la información, la construcción y sistematización de datos así como la elaboración de categorías teóricas y enunciación de las primeras y provisionarias conclusiones. Actualmente se está completando y profundizando esta tarea.

Cuestiones metodológicas

Se considera que las decisiones metodológicas, en tanto recursos para abordajes empíricos y su reconstrucción analítica, se definen en relación con cada problema de investigación y suponen poner en juego referencias y marcos teóricos, epistemológicos y éticos.

Con respecto a la metodología de trabajo, el estudio se enmarca en la denominada investigación educativa, entendida a modo de proceso sistemático de conocimiento de una determinada problemática, situada en territorio y atravesada por múltiples dimensiones (Achilli, 2002:2). En este sentido, no se pretende verificar teorías sino generar conocimiento para comprender y explicar la problemática planteada, recuperando, problematizando y conceptualizando las prácticas indagadas.

Dadas las características del objeto de estudio y los objetivos planteados, se propone el desarrollo del trabajo fundamentalmente desde la metodología cualitativa, aunque sin excluir el empleo de técnicas cuantitativas, pues se comprende que la complementación de ambos modelos puede ser una vía de profundización que promueva nuevos planteamientos teóricos y potencie el análisis.

El diseño se plantea desde el enfoque progresivo (Goetz y Lecompte, 1988:41), el cual se va configurando a lo largo del proceso de investigación, generando focos de estudio cada vez más pertinentes conforme la significación y el sentido de la indagación y permitiendo la modificación del esqueleto diseñado en un primer momento.

Las unidades de análisis las conforman quienes asumen la enseñanza de actividades de montañismo en las Colonias de Verano de San Carlos de Bariloche. Se decide optar por una modalidad de muestreo de

tipo no probabilística (Hernández Sampieri, 2014: 387), a través del método intencional, no representativa, en donde se escogen los casos en función del objeto de la investigación. La selección de esos casos posibilita el estudio intenso y profundo de una situación en el contexto de producción a fin de analizar la particularidad, singularidad y complejidad de cada uno de ellos con la finalidad de comprenderlo en su unicidad y especificidad (Stake, 1999:17).

Tal como afirma Vasilachis (1992:63) “la realidad no puede ser conocida ni de forma directa ni de manera infalible, sino que sólo puede ser reflejada por la convergencia de observaciones desde múltiples e interdependientes fuentes de conocimiento”. En este sentido, y por tratarse de situaciones educativas, por tanto complejas, se plantean diversos instrumentos de indagación cuya elaboración y recreación constituyen parte del proceso de investigación y su uso se determina de acuerdo a la pertinencia de cada uno de ellos, aspirando a realizar una “descripción densa” (Geertz, 1987:21). Se propone construir datos a partir de entrevistas semiestructuradas y en profundidad, cuestionarios y análisis de documentos pertinentes que aporten al estudio.

El análisis, la contrastación crítica y la triangulación de fuentes y datos obtenidos, permite efectuar comparaciones (Piovani, 2007:290), como así también identificar las diferencias, coincidencias, continuidades, recurrencias y rupturas que se pretenden indagar.

Algunos alcances logrados. Acerca del encuadre conceptual

En un primer momento, el estudio se enfoca en profundizar y ampliar el marco teórico multireferencial (Ardoino, 1991:15). Aquí se retoman diversos aportes de autores referentes (Moscoso, 2003; Zorrilla, 2000; Bruno, 2015; Cutrera,1981; Goicoechea y López, 2020; Ron y Fernández, 2020; Aisenstein y Martínez, 2013, entre otros) que habilitan la lectura plural del objeto de estudio y permiten recuperar sus diversas dimensiones. Desde este enfoque y a partir del reconocimiento de la complejidad del objeto de estudio, se consideran las contribuciones de los diferentes enfoques a fin de alcanzar y profundizar su comprensión y explicación.

En los últimos años, el montañismo es reconocido como práctica corporal incluida en la Educación Física, tanto desde el ámbito formal como no formal y su enseñanza en dicho campo se va profesionalizando y organizando de manera diversa. Los distintos diseños curriculares de la provincia de Río Negro incluyen dentro de las actividades en el entorno natural, algunas propias del montañismo. Sus prácticas pedagógicas conforman un complejo entramado de diversas variables que ocasionan impacto en su desarrollo y resultan procesos situados en el contexto social, cultural, histórico y geográfico. Involucra diversas prácticas corporales que implican progresar de forma ascendente o no, por un terreno montañoso y presentan un abanico de posibilidades de movimientos, técnicas y desafíos motrices (Reising, Palacio y López, 2020:30). Incluye acciones tales como caminar por la montaña y

deslizarse por paredes de roca y/o hielo.

Respecto al desarrollo del montañismo en el contexto de la ciudad de San Carlos de Bariloche, durante el siglo XX se caracteriza por el auge de la actividad y prácticas tales como la escalada y el *trekking* alcanzan un destacado desarrollo de la mano de pioneros que, en algunos casos, llegan de Europa con ciertos conocimientos de la actividad que, en ese entonces, denota un mayor desarrollo que a nivel regional y nacional. La creación del Club Andino Bariloche en el año 1931, institución pionera y referente en tales actividades, fomenta la exploración del medio natural, el placer por la actividad y el cuidado de la naturaleza, valores que priman por sobre el rendimiento o la competencia deportiva. A su vez, la apertura de diversas sendas, picadas, caminos y refugios promueven que cada vez más personas puedan acceder a disfrutar de su entorno. Desde esta perspectiva, se desarrolla el montañismo en la región. La práctica de dicha actividad y su historia en la localidad resultan potentes saberes, valores y prácticas culturales que otorgan identidad a la comunidad barilocheña.

Las Colonias de Verano, como escenario educativo estival, no son ajenas a lo descrito anteriormente. Desde una perspectiva en clave histórica, en nuestro país es posible encontrar las primeras colonias a principios de 1900, ligadas fundamentalmente a la salud infantil, en el marco de la lucha contra la tuberculosis y, en tanto experiencias educativas y sanitarias, son destinadas a infantes de sectores vulnerables. A partir de la década del 30 del siglo pasado, se focalizan en las actividades físicas y la vida al aire libre (Bruno, 2015:1469). Durante la presidencia de Perón se extiende la propuesta a la población obrera en busca de una sociedad más saludable, más estética, con mayor rendimiento y con valores ligados al consecuente posicionamiento ideológico desde edades tempranas.

De igual manera, las colonias estivales conforman dispositivos de educación corporal en los que se desarrollan prácticas físicas y deportivas (Aisenstein y Martínez, 2013:2), por lo que se convierten en escenarios no formales de intervención desde la Educación Física. En la ciudad de San Carlos de Bariloche, dadas las características geográficas de la región, se incorporan habitualmente en las colonias actividades de montañismo a fin de propiciar diversas experiencias que ofrece el característico y particular entorno natural.

Acerca del mapeo

Para realizar un acercamiento a los y las protagonistas y posteriormente obtener los relatos en primera persona, se lleva a cabo un mapeo de todas las colonias existentes en la ciudad, lo que no sólo facilita evidenciar la distribución espacial en términos descriptivos, sino que, en sí mismo, constituye un

dispositivo que construye conocimiento y permite elaborar un relato de lo común, así como también develar rupturas, particularidades y divergencias.

A partir de esta herramienta es posible el reconocimiento de diversos sitios en los que se enseña montañismo de manera intencional en el contexto de las Colonias de Verano. Esto implica que la enseñanza no es casual ni espontánea sino que supone anticipación, organización, planificación de la misma; supone intencionalidad, sistematicidad y alto grado de formalidad.

En una primera fase del mapeo, se recolectan algunos datos de las colonias que permiten en principio caracterizarlas, tales como el año de iniciación de las actividades, su ubicación geográfica, la figura de la coordinación o a cargo de las actividades, las edades de sus destinatarios, los horarios de funcionamiento, los requisitos necesarios y la realización o no de actividades de montañismo, ya sea *trekking* o escalada.

Se identificaron once Colonias de Verano que comparten algunas características comunes y denotan ciertas particularidades. La manera de llegar a estas diferentes instituciones es variada, sobre algunas se tiene conocimientos previos a través de personas cercanas que trabajaron o trabajan en la actualidad, otras son descubiertas luego de indagar al interior de algunas instituciones, como por ejemplo en clubes y también a través de la búsqueda en las redes sociales. En un primer contacto y acercamiento, se llevan a cabo entrevistas informales a referentes de los establecimientos.

Una vez confeccionado el mapeo y a partir del reconocimiento de algunas continuidades en las instituciones, se las agrupa considerando como criterio de clasificación la modalidad de gestión. En este sentido se constituyen tres grupos de Colonias de Verano locales: privado, municipal y gremial.

Cada uno de esos agrupamientos son denominados **escenarios**, conforme sus finalidades y objetivos, en tanto espacios en los que sucede o se representa la situación educativa, que implica necesariamente una intervención pedagógica. No sólo aluden a un lugar físico sino que también refieren a un espacio simbólico y situado en un contexto que le otorga características peculiares. En estos términos, el escenario excede la idea de institución aunque la comprende a modo de forma de organización social que persigue un objetivo, cumple una función asignada y posee una estructura de normas y roles conforme su misión.

El **escenario privado**, reúne la mayoría de las colonias, son aranceladas y, en algunos casos, también se debe cumplir con el requisito de asociarse a la institución. Responden básicamente a una iniciativa e interés comercial, aunque sin dejar de lado los aspectos formativos de la actividad propuesta. En general, se ubican en la zona oeste de la ciudad o en el centro. Respecto a la localización geográfica, surge el interrogante si esta se constituye en un aspecto clave para el desarrollo de actividades de montañismo, dado que esa zona tiene a su alrededor el bosque andino-patagónico, lagos y montañas. Quienes coordinan estas colonias son personas de diversa formación, profesores y profesoras en Educación Física

(graduados del Centro Regional Universitario Bariloche -CRUB- y otras instituciones), personas instructoras de esquí y personal no docente. No es posible establecer una relación directa entre la enseñanza o no de prácticas de montañismo y la formación de quienes poseen a su cargo la coordinación de las distintas colonias.

En el **escenario gremial**, tienen como principal requisito ser familiar directo de una persona agremiada al sindicato y, además, se debe abonar un arancel. Dado que el predio se ubica en una zona más alejada del casco céntrico de la ciudad, los grupos son trasladados al mismo desde un punto de referencia en el centro de la ciudad. La coordinación está a cargo de un profesor de Educación Física graduado de una institución de otra localidad. Sin embargo, quienes llevan adelante las actividades son, en muchos casos, estudiantes avanzados o graduados y graduadas del CRUB.

El **escenario municipal** se caracteriza por focalizar en lo territorial y lo barrial, desde una perspectiva social, de pertenencia y en clave de derechos en el sentido de acercar a las infancias y adolescencias a lugares y prácticas muchas veces inaccesibles por barreras simbólicas. La coordinación la ejerce un profesor en Educación Física con orientación en Actividades de Montaña graduado del profesorado del CRUB, y quienes llevan adelante las propuestas son en su mayoría profesionales de la institución mencionada. Esta situación no es casual sino que desde la coordinación y dadas las actividades que se realizan, se ponderan al momento de efectuar la selección docente, profesionales con la posibilidad de habilitarse en Parques Nacionales como Guías de *trekking*, condición a la que pueden acceder quienes se gradúan en el CRUB.

Acerca de los y las protagonistas

En los escenarios se reporta un juego de interacción entre diversos protagonistas, que denotan funciones y responsabilidades sociales diferentes, quienes enseñan las prácticas de montañismo y quienes las aprenden y practican; si bien pueden detentar intereses y necesidades diferentes, los reúne y vincula la misma práctica.

Sobre los y las protagonistas docentes se puede observar que, en la mayoría de los escenarios (dos de ellos), hay presencia de profesionales del CRUB. Sin embargo, no es un requisito excluyente a la hora de las contrataciones. También se identifican profesionales de otras instituciones, docentes de nivel inicial o estudiantes en formación. En algunos casos, se plantea la necesidad de contar con profesionales específicos de cada área para hacerse cargo de las actividades de montañismo, más específicamente de las prácticas de escalada.

Por otro lado, en los grupos no hay una sola persona a cargo sino que en todos los casos se cuenta con ayudantes que no necesariamente tienen alguna titulación vinculante. Frecuentemente participan

docentes de nivel inicial, sobre todo en grupos de edades tempranas, estudiantes de Educación Física, instructores de esquí, personas con experiencia al cuidado de infancias (niñeras) o guías de *trekking*.

Quienes protagonizan las actividades como practicantes o estudiantes, también son importantes para el trabajo. Quienes acuden a las propuestas enmarcadas en el escenario privado, representan un grupo de mayor amplitud etaria; se admiten desde los tres años hasta los quince años. El escenario municipal y el gremial incluyen desde los seis hasta los trece años de edad. La división de los grupos, en todos los casos, se lleva a cabo según el mismo criterio: la edad; y la cantidad de personas por grupo es en todos los escenarios similar, entre veinte y treinta personas. Respecto a la experiencia en las actividades de montañismo es diversa y heterogénea, algunos se inician en las mismas y otros las realizan asiduamente con sus familias.

Acerca de las propuestas y los saberes

En los escenarios identificados circulan saberes diversos, se transmiten, distribuyen y apropian conocimientos que se procura recuperar de las prácticas.

En algunas de las instituciones relevadas se desarrollan prácticas pedagógicas de montañismo y en todos los casos que sí circulan saberes específicos, el *trekking* está presente. Sin embargo, no en todos los casos circulan saberes relativos a la escalada.

Sobre las propuestas que se realizan, tanto en el escenario municipal como en el privado y el gremial prima la intencionalidad recreativa. Se procura salir de la estructura y formalidad a la que están acostumbradas las infancias durante gran parte del año en el ciclo lectivo escolar. Asimismo, se persigue como finalidad el disfrute, la apropiación del territorio así como brindar la experiencia de vivenciar y transitar el entorno natural circundante a la ciudad de San Carlos de Bariloche.

La planificación de las actividades de montañismo es un ejercicio que realizan quienes coordinan los distintos espacios de los escenarios caracterizados previamente. Se seleccionan los sitios en donde desarrollar las actividades según la dificultad del terreno, las características grupales, la época del año, la condición meteorológica o la motivación del grupo.

La dinámica de abordaje de los saberes de montañismo no es ajena a la estructura, finalidad e intencionalidad de cada colonia en su estructura general. En relación con la enseñanza de distintos saberes propios y específicos del montañismo se hacen presentes en el terreno pero no se planifican ni se explicitan. Se comparten conocimientos sobre la flora y fauna nativa, el armado de la mochila, sobre cómo vestirse o sobre los lugares por donde se transita. Las intervenciones docentes y las formas en que se aborda la enseñanza de estos saberes, por lo general no son sistematizadas ni están secuenciadas de forma que haya un recorrido a lo largo de la temporada de verano. La justificación hacia este modo de

abordaje se sostiene en el objetivo de las propuestas de verano, que proponen prácticas pedagógicas de montañismo en el medio natural con fines fundamentalmente recreativos. Comprender los sentidos y significados otorgados a “lo recreativo”, es una tarea pendiente que exige profundizar su comprensión y explicación a través de nuevas entrevistas a los y las protagonistas a realizar próximamente.

Primeras conclusiones

Se describen hasta aquí algunos avances iniciales de las acciones planteadas en el plan de trabajo de la Beca de referencia. Este escrito, que indaga la enseñanza del montañismo en Colonias de Verano de la ciudad de San Carlos de Bariloche, pretende analizar dónde suceden esas prácticas -tanto espacial como institucionalmente-; quiénes las protagonizan; qué saberes específicos circulan en ellas y qué modos de organización presentan. En este acotado lapso de trabajo es factible reconocer y aventurar posibles y provisorias conclusiones.

Las Colonias de Verano se posicionan como espacios de enseñanza y de aprendizaje de la Educación Física en su ámbito profesional, en donde se entrelazan dimensiones significativas que le confieren especificidad y las distinguen de otras prácticas.

Las colonias identificadas en la ciudad representan diversos escenarios que no aluden solamente a aspectos físicos sino que también refieren a un espacio simbólico y situado en un contexto que le otorga características peculiares. En esos escenarios si bien la distinción remite básicamente a las modalidades de gestión, se evidencian con más claridad continuidades respecto a las finalidades de las prácticas, a sus protagonistas y a los saberes que circulan en ellas. En su mayoría, son de gestión privada y, algunas de ellas, proponen entre sus actividades, prácticas de montañismo. La amplia franja etaria que comprenden, parece implicar una adecuación de los saberes en general y a las prácticas y saberes de montañismo en particular que se pretendan abordar. La espontaneidad en sus formas de organización, el disfrute, el juego y la exploración son ejes a través de los cuales se aborda el montañismo en las colonias analizadas

Históricamente, las finalidades de las Colonias de Verano han sido diversas y han dado respuesta a los diferentes contextos. De esta manera, buscaron la promoción de la salud infantil y la lucha contra la tuberculosis, promovieron la actividad física y la vida al aire libre, procuraron una sociedad más saludable, más estética y con mayor rendimiento desde edades tempranas. A partir del estudio realizado y sin pretender generalizar, en la actualidad y en el ámbito local de San Carlos de Bariloche, es viable mencionar que la finalidad de las Colonias de Verano, en tanto dispositivo de enseñanza y de aprendizaje en tiempos de receso escolar, se centra en el disfrute, lo recreativo, el juego y la apropiación del espacio durante la época estival. Ahora bien, a la hora de problematizar lo que sucede particularmente con las actividades de montañismo planteadas en las colonias, es posible afirmar que la finalidad se sitúa en esa

misma perspectiva, aprender a disfrutar de la montaña, jugar en ese entorno a partir de las oportunidades que ofrece, explorar, vivenciar, transitar y apropiarse de ese territorio.

En los escenarios locales en los que se llevan adelante prácticas pedagógicas de montañismo, se puede observar que no hay anticipación respecto a los saberes específicos a enseñar, pero sí hay una planificación del sitio en el que se desplegará la práctica, con quiénes se sale, qué época del año es, cómo están las condiciones meteorológicas o la motivación del grupo. Todas estas cuestiones podrían relacionarse directamente con la gestión del riesgo y la seguridad. Tal como afirman Ramirez y Mantía (2021:5) la seguridad y la gestión son un binomio inseparable al pensar en las prácticas corporales en el medio natural. Asimismo, plantean que las cuestiones referidas a la seguridad no sólo están presentes en aquellos lugares en donde se desarrollan las prácticas, sino que también se encuentran en los saberes de los y las estudiantes y los que transmiten los y las profesoras, de modo que es relevante reflexionar sobre qué formación tienen las personas que están a cargo de las actividades.

Otro aspecto a considerar, pero también vinculado con la seguridad y la gestión que requieren este tipo de prácticas, es el crecimiento demográfico de la ciudad y la privatización de espacios que solían ser públicos. Habitualmente se transitan senderos que no forman parte de un área protegida, por lo tanto, en la medida que las tierras se venden y compran, muchos senderos quedan anulados, cerrados o, en el mejor de los casos, restringidos al uso con previa autorización de propietarios. Esto no es un dato menor, ya que la inmediatez y la poca planificación a la hora de proponer salidas a la montaña, dificultan salir a sitios más lejanos, y ajustan las salidas a la cercanía de cada institución. Asimismo, el uso compartido de los senderos con otras actividades, como por ejemplo el ciclismo, es un aspecto que genera dificultades para la realización segura de prácticas de montañismo, más específicamente del *trekking*. Sin embargo, es creciente la cantidad de senderos que delimitan el uso para una u otra actividad en específico. El caso del Cerro Otto, en el Oeste de la ciudad, es quizás el más significativo. Allí se construyeron nuevos senderos para tránsito exclusivo de bicicletas y para transitar a pie de forma separada.

En reiteradas ocasiones se identifica a la colonia con lo recreativo e incluso en alguna oportunidad como contraposición a lo formativo. ¿La recreación no es formativa? En principio, la palabra formativo, desde su etimología, significa que forma o sirve para formar. ¿Qué requiere una práctica para ser formativa? ¿Un espacio-tiempo pedagógico en donde prime la sistematicidad a lo largo del tiempo, una secuenciación y progresión en la enseñanza y el aprendizaje de saberes? ¿Qué lugar tienen el disfrute y lo recreativo en la formación? Ahora bien, una actividad puramente recreativa, etimológicamente hablando, es capaz de causar placer o diversión. ¿Se puede aprender divirtiéndose? ¿El aprendizaje causa placer? ¿Siempre es placentero? ¿Se puede planificar el disfrute? ¿El disfrute es un saber plausible de

ser enseñado y aprendido? ¿O simplemente es algo que sucede de manera espontánea? Estos son algunos interrogantes que surgen de la indagación realizada y abren nuevas opciones de análisis.

Cabe aclarar que en el transcurso de la investigación se van presentando algunas dificultades que logran superarse y, si bien enlentecen y entorpecen el trabajo, no lo detienen. En principio, no se encuentra abundante ni variada bibliografía que aborde el análisis de temáticas relacionadas con colonias de verano. Por otro lado, la concreción de las entrevistas con aquellas personas referentes de las colonias no resulta una tarea sencilla ya que se requiere disponer de tiempos y espacios propicios para su desarrollo.

El estudio propuesto pretende generar aportes al marco teórico relativo a las prácticas pedagógicas del montañismo en el campo profesional de la Educación Física, así como contribuir al desarrollo de los conocimientos desde una indagación atenta a las particularidades de las colonias estivales a partir de la teorización de las prácticas analizadas.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2002) Investigación y formación docente. Conferencia III Encuentro Nacional de Docentes que hacen Investigación Educativa, Santa Fe: CTERA.
- Aisenstein, A. y Martínez, M. (2013). El dispositivo de educación corporal estatal al aire libre dirigido a la infancia en Buenos Aires y las cuestiones sociales: Cambios y continuidades 1880-1945. En Actas. UNLP. FAHCE. Departamento de Educación Física. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3275/ev.3275.pdf
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En: Sciences de l'Éducation, Sciences Majeurs. Issy-les-Moulineaux, EAP, Coleccion Recherches et Sciences de l'Éducation
- Bruno, P. (2015). Dsmo escel turiolar y sanitario infantil al turismo social: colonias de vacaciones en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 22(4), 1467-1490.
- Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas. Barcelona, Editorial Gedisa
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Editorial Morata.
- Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. México, Interamericana Editores
- Moscoso Sánchez, D. (2003). La montaña y el hombre en los albores del siglo XXI. Barrabés.
- Piovani, J (2007). Otras formas de análisis en A. Marrade, N. Archenti y J. Piovani. Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: EMECE.
- Ramírez, F. y Mantía, L. (2021). Gestión en Educación Física. Una mirada desde las prácticas en el medio natural. 14º Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La

Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14702/ev.14702.pdf

- Reising, M., Palacio, M. y López, E: (2020). Las Caminatas en la montaña y la formación docente en el Profesorado en Educación Física, CRUB-UNC en M. Goicoechea y E. López. Las prácticas de andinismo de Educación Física. Neuquén: EDUCO. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/15820>
- Ron, O. y Fernández, M. (2020). (En)tramado.Educación Física y formación docente universitaria. Neuquén: EDUCO.
- Ron, O. y Lopes Paiva, F. (2003). El campo de la educación física. En V. Bracht y R. Crisorio (Coords.). La educación física en Argentina y en Brasil: Identidad, desafíos y perspectivas. La Plata: Al Margen.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Editorial Morata
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). Métodos cualitativos I: Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Zorrilla, J. (2000). Enciclopedia de la montaña. Madrid: Desnivel.

Datos del autor

Leandro González Lovato. Becario estudiante de grado Universidad Nacional del Comahue
Estudiante del Profesorado en Educación Física. Centro Regional Universitario Bariloche (Universidad Nacional del Comahue). Correo electrónico: leandrogonzalez.lovato@gmail.com

Experiencias Pedagógicas

Preparación física de las capacidades físicas para taekwondistas de 15 a 20 años de la academia internacional de taekwondo

Fecha de recepción: 13-03-2023. Aprobado para su publicación: 20-11-2023

Autores: Sergio Calle Ujueta y Álvaro José Gracia Díaz

Resumen

El taekwondo es un arte marcial de origen coreano. El nombre hace referencia a: *Tae* (pie), *kwon* (puño) y *do* (camino). La práctica del taekwondo se basa en la relajación, velocidad, equilibrio, potencia, fuerza, respiración y concentración. **Objetivo general:** Determinar el desarrollo de las capacidades físicas que tienen los deportistas jóvenes y adultos de la Academia Internacional de Taekwondo. **Objetivos específicos:** Intervenir en el progreso de las capacidades físicas, con el fin de generar una mejora en el rendimiento deportivo; manejar, de manera adecuada los procesos de entrenamiento físico, para que haya un desarrollo pertinente y correcto de las capacidades físicas; determinar si el trabajo aplicado a los deportistas representa una mejora en las capacidades físicas ya especificadas de acuerdo con su estado antes de implementar el proceso de entrenamiento. **Metodología:** Uno de los aspectos esenciales de este trabajo es establecer unas bases con la cual se pueda instaurar un proceso en donde los jóvenes puedan llegar al nivel técnico y físico en relación con sus grados superiores, es más, se quiere lograr un aumento de estos niveles técnicos y físicos, a raíz de generar deportistas de alta calidad en relación con los aspectos anteriormente nombrados. **Resultados:** En la academia Internacional se quiere proyectar a los deportistas a ser taekwondista con un alto nivel competitivo. **Conclusiones:** Se lograron buenos resultados en campeonatos internacionales, mundiales, copa mundo, panamericanos, entre otras competencias, integrando prácticas de adaptación en procesos de preparación física, capacidades coordinativas y condicionantes.

Palabras Clave: Preparación física, taekwondo, capacidades coordinativas, capacidades físicas.

Physical preparation of the physical capacities for taekwondistas from 15 to 20 years of the international taekwondo academy.

Abstract:

Taekwondo is a martial art of Korean origin. The name refers to: Tae (foot), kwon (fist) and do (path). Taekwondo practice is based on relaxation, speed, balance, power, strength, breathing and concentration.

General objective: To determine the development of the physical abilities of the athletes youth and adults of the International Taekwondo Academy. Specific objectives: -Intervene in the progress of physical abilities, in order to generate an improvement in sports performance. - Properly manage physical training processes, so that there is a relevant and correct development of physical abilities. - Determine, yes, the work applied to the athletes represents an improvement in the physical capacities already specified according to their state before implementing the training process.

Methodology: One of the essential aspects of this work is to establish bases with which a process can be established where young people can reach the technical and physical level in relation to their higher degrees, what is more, they want to achieve an increase in these technical and physical levels. **Result:** Is of generating high-quality athletes in relation to the aforementioned aspects. Results: The International Academy wants to project athletes to be a taekwondo player with a high competitive level, with whom they can participate.

Conclusions: Good results were achieved in international, world, world cup, and Pan-American championships, among other competitions, integrating adaptation practices in physical preparation processes, coordination capacities, and conditioning.

Keywords: Physical preparation, taekwondo, coordinative abilities, physical abilities.

Introducción:

El taekwondo es un arte marcial de origen coreano. El nombre hace referencia a: *Tae* (pie), *kwon* (puño) y *do* (camino). La práctica del taekwondo se basa en la relajación, velocidad, equilibrio, potencia, fuerza, respiración y concentración.

Fue Creado en 1955, por el General Choi Hong Hi, sus técnicas derivan de diversos estilos de peleas como; *Pel Kae*, *Soo Bak*, *Kwon Bop*, *Tae Kyun*. El 22 marzo 1966, se creó en Canadá la Federación Internacional de Taekwondo (I.T.F), cuyo presidente fue el general Choi Hong Hi. Posteriormente, en el año 1972 se fundó la Federación Mundial de Taekwondo (W.T.F) como respuesta del gobierno

coreano por la deserción del general Choi Hong Hi y el haber dejado el país. Estas dos ramas del taekwondo se fueron extendiendo por todo el país.

Este proyecto sobre el desarrollo de las capacidades coordinativas y la preparación física de taekwondistas, es un proyecto que presenta un alcance investigativo exploratorio con un diseño cuasiexperimental mediante un periodo de tiempo específico. De acuerdo con esto lo que se quiere lograr con la categoría de adultos es mediante una forma teórico-práctica hacer énfasis en el proceso físico de los jugadores, especialmente, en las capacidades coordinativas que estos deberían estar desarrollando para óptimos resultados deportivos, con el propósito de intentar que algunos de estos jugadores se proyecten para alcanzar grandes logros deportivos y, acompañando estos procesos, hacer énfasis en métodos para prevención de lesiones.

La Academia Internacional de Taekwondo, brinda los materiales y el espacio necesario para el buen desarrollo de lo planificado, con el fin de mejorar las capacidades coordinativas y físicas para un mayor rendimiento competitivo. Apoyando a taekwondistas con alguna deficiencia tanto física como coordinativa.

Dentro de la revisión bibliográfica realizada en las diferentes bases de datos, por medio de las ecuaciones de búsqueda formadas por las palabras clave, a nivel internacional se encontraron (36) artículos en *Scielo* y (15) en *SportDiscus* y (26) que aportan al proyecto de: Desarrollo y preparación física y coordinativa para jóvenes de 15 y 20 años de la Academia Internacional de Taekwondo. Todo esto con el fin de mejorar el desarrollo general de las capacidades básicas mediante la planificación de ejercicios mediante la utilización de autocargas con ejercicios interválicos, realizados en la academia para lograr un mayor rendimiento deportivo.

El alcance de esta investigación es de carácter exploratorio debido a que, después de analizar 32 artículos funcionales -local (0), regional (0), nacional (10) e internacional (22)-, nos permite plantear y analizar los aspectos más relevantes de la investigación.

Mediante este proyecto se quiere llegar a generar una transformación en los procesos de planificación y estructuración de los programas de entrenamiento, en relación con los procesos de formación enfocados en la preparación física, las capacidades coordinativas y las capacidades condicionantes. Al realizar el análisis de los procesos formativos elaborados en esta academia, se puede observar que no hay presente un programa estructurado de planificación para ninguna de las etapas de formación, con lo cual, no se puede establecer cuáles son los niveles de adaptación y progreso que pueden llegar a tener cada uno de los deportistas.

Aspectos normativos:

Para la participación en torneos internacionales de taekwondo, los taekwondistas que serán enviados a participar, deberán ser los mejores deportistas de la academia, en donde su estilo de competencia

promueva responsabilidad, inteligencia, perseverancia, autocontrol, cortesía, integridad y personalidad, es decir, crear una identidad de competencia en la que, sea cual sea el resultado, el deportista deberá afrontar con integridad y serenidad el mismo, demostrando su compromiso aplicado y realizado durante su proceso de desarrollo como deportista.

Contextualización general del centro de práctica:

En la actualidad la academia cuenta con dos sedes en el norte de Bogotá, con varios instructores asistentes y con alrededor de 100 alumnos, de los cuales hay más de 40 cinturones negros compitiendo a nivel nacional e internacional, obteniendo títulos principalmente a nivel nacional. En relación con los títulos internacionales, se han alcanzado siete títulos en diferentes países como Polonia, Alemania, Canadá, Argentina, Brasil e Italia.

Misión:

La Academia Internacional de Taekwondo tiene como propósito el desarrollo integral de los participantes; esta formación tiene dos aspectos esenciales: en primera instancia, generar estructuras formativas que garanticen la formación de personas con significativos valores y que tengan un impacto positivo en la sociedad; y en segunda instancia, lograr la formación y desarrollo de las capacidades físicas, a fin de realizar el perfeccionamiento en el deporte con la finalidad de poder obtener buenos resultados a nivel internacional.

Situación particular para intervenir:

La academia internacional de Taekwondo es un ente reconocido para la práctica del taekwondo en Colombia. Este espacio brinda una oportunidad a los estudiantes de Ciencias del Deporte, para que cumplan con un parte de su carrera profesional, generando el espacio para que se enfoquen en su práctica deportiva. En este caso, se hará una preparación física a una población de jóvenes y adultos, que enfatizará en las capacidades físicas de cada deportista.

Ejes estratégicos:

- * Determinar mecanismos de capacitación permanente, tanto en aspectos competitivos como técnicos, que ocupen el espacio a nivel nacional e internacional, con especialización en cada una de las áreas que corresponden a la preparación integral del taekwondista.
- * Organizar y estructurar los diferentes grados y/o cinturones que debe crear una identidad propia y particular, para que la academia genere deportistas que se apropien de los diversos procesos, generando la unificación de principios y objetivos institucionales.
- * Formar jugadores y jueces de alta calidad que puedan ofrecerse a la asociación nacional, promoviendo con esto el crecimiento del Taekwondo en Colombia.

Descripción del problema

Antecedentes:

En las diferentes categorías establecidas en la Academia Internacional de Taekwondo, se pudo observar que no presenta un plan de entrenamiento estable, dando una continuidad a los procesos de formación de los diferentes deportistas, por lo que se puede determinar diferentes falencias tanto físicas y coordinativas. Al no otorgarle importancia a estos criterios de planificación, no se establece un proceso claro y continuo del desarrollo de cada persona. Por esto, en este proyecto se quiere establecer un plan de entrenamiento con el cual se tenga una base para los procesos formativos y con este poder establecer de forma clara el desarrollo de cada persona.

Este proyecto pretende lograr un aporte como estudiante y futuro profesional en Ciencias del deporte tanto a la Academia integrando el plan de entrenamiento y también al grupo taekwondista desde el punto de vista físico, por medio de las capacidades coordinativas, con la finalidad de generar un desarrollo general de cada persona y poder de algún modo corregir algunos aspectos, tanto físicos como coordinativos y poder lograr un título deportivo, generando para mí una experiencia personal para el desarrollo teórico y práctico de mi campo de trabajo, en entrenamiento deportivo (Abad, 2012).

Las capacidades coordinativas y físicas son un requisito básico, con el que debe contar cada deportista al momento de realizar los gestos técnicos aplicados al taekwondo. El entrenar las capacidades coordinativas, beneficiará a cada taekwondista a obtener un adecuado y pertinente rendimiento. Con estos procesos se puede garantizar la mejora de las técnicas realizadas en competición, creando una mayor confianza en los atletas y, por ende, mejorar su desempeño.

Este proceso es novedoso en la Academia Internacional de Taekwondo, puesto que desde sus inicios no han generado ningún proceso de planificación o seguimiento de los deportistas y, por ende, no se tiene claridad de cuáles son sus capacidades físicas actuales y cuál es su potencial, y frente a sus procesos de formación, estos no varían mucho en sus esquemas de entrenamiento, transformándose en monótonos. Por lo expuesto, consideramos que queda adecuadamente expresado que el propósito de nuestro planteo mejorar las capacidades físicas de cada deportista (Anslow, 2015)

Materiales y métodos

La historia del Taekwondo como deporte, se inició oficialmente gracias al trabajo desarrollado por el General Coreano [Choi Hong Hi](#), quien aunando sus conocimientos en los artes del [Taekkyon](#) y del [Karate-do](#) japonés inicialmente, se propuso dar forma y entidad a un nuevo arte marcial. El nombre Taekwondo (elegido tras una reunión de personalidades convocadas por el propio general Choi), se traduce al español como: "El camino de los pies y las manos", tomando como referencias las partes del

cuerpo utilizadas para su desarrollo (Tae = pies, Kwon = manos), complementado con la idea de camino (Do) que trae aparejado todo proceso de aprendizaje, por el que el practicante debe incursionar hasta alcanzar su madurez en la disciplina. En la actualidad se puede concluir que los taekwondistas, adquieren con este deporte seguridad en sí mismos, no solo en lo físico, sino que también en lo mental, debido a las técnicas en las que se fundamenta su práctica. El taekwondo presenta dos grandes aspectos importantes a nombrar. Estos consisten en la formación del deportista no solo en aspectos de defensa personal, sino que dota, a sus practicantes de sentido común (Myong, 2010; Gottlob, 2008).

Uno de los aspectos esenciales de este trabajo, es establecer una base con la cual se pueda instaurar un proceso en donde los jóvenes puedan llegar a un alto nivel técnico y físico que esté en relación con sus grados superiores. En la academia Internacional se quiere proyectar a los deportistas a ser taekwondistas con un alto nivel competitivo para que puedan competir y lograr buenos resultados en campeonatos internacionales, mundiales, compa mundo, panamericanos, entre otras competencias. Para conseguir este objetivo, se apunta a trabajar lo siguiente:

Preparación física: El objetivo de la preparación física es mejorar la eficacia del entrenamiento y no fatigar a los jugadores. Llevar a cabo un esfuerzo físico sobre un organismo fatigado carece de interés alguno. Los componentes establecidos en esta categoría se han determinado que son todos aquellos que mediante un esfuerzo físico van a generar un desarrollo o cambio en su función, como la fuerza máxima, fuerza explosiva, elasticidad, coordinación y velocidad (Cometti, 2002).

Capacidades coordinativas: Las capacidades coordinativas forman parte de las capacidades físicas. Estas condiciones que presenta el organismo están relacionadas con el desarrollo de una acción o actividad. Generalmente, están determinadas por la genética, pero estas características pueden ser modificadas a lo largo del tiempo mediante el entrenamiento. Estas capacidades físicas se dividen en capacidades condicionantes y capacidades físicas (Pérez & Gardey, 2016).

Capacidades condicionales: Estas capacidades condicionantes hacen referencia a todo lo relacionado con la ejecución de una acción motriz en la cual se va a determinar la realización del movimiento en el menor tiempo posible, este aspecto hace referencia a la velocidad. También se va a determinar el esfuerzo que se genera en un tiempo prolongado de manera continua, esta característica determina la resistencia. Asimismo, determinan el rango de movilidad que puede recorrer una articulación, estableciendo con esto la flexibilidad. Por último, si una tensión supera la resistencia generada, se establece la fuerza (Pérez & Gardey, 2016).

Capacidades coordinativas: Se entiende por capacidades coordinativas, a todos los factores que conforman la coordinación motriz. Las capacidades coordinativas podrían compararse a lo que algunos autores llaman capacidades perceptivo-motrices o cualidades motrices. En estas clasificaciones, el equilibrio es considerado como una capacidad coordinativa, aunque, como reconocen la mayoría de estos

autores, es muy complejo el sistematizar estos factores y describirlos (Kosel, 1996). Por su parte, Solana & Muñoz (2011) establecen que la coordinación es la destreza con la cual están determinados los procesos de control y regulación del movimiento, permitiendo dominar reacciones motoras con precisión y armonía, en situaciones previstas e imprevistas, como así también aprender de modo rápido la técnica deportiva. En relación con esto, Betancourt & Collazo (2006) establecen una clasificación de las capacidades coordinativas, las cuales son:

A) Generales o Básicos: se establecen tres aspectos como ser la adaptación, cambio motriz y regulación de los movimientos. Estos resaltan la importancia que posee el sistema perceptivo implicado en el movimiento, el desarrollo, la formación y la ejecución de habilidades motoras. Estos componentes especiales son capaces de elaborar y captar toda la información que se puede obtener del medio (información externa o interna), para luego codificarla, procesarla y transmitirla (Pérez V, 2001).

B) Especiales: son aspectos que requieren un grado de coordinación más avanzado dentro del juego, como ser orientación, equilibrio, reacción, anticipación, ritmo, diferenciación y agilidad. Esta clasificación hace referencia, en parte, al número de grupos musculares o partes del cuerpo que están implicadas en una acción motriz. Todas estas características están ligadas a la relación que existe entre la participación de los grupos musculares, las habilidades motoras y las capacidades coordinativas (Pérez V, 2001).

Resultados y discusión

Tipos de capacidades físicas y su interrelación frente a la resistencia

Para establecer la relación entre estas capacidades definiré cada una de estas.

- *Resistencia*: La resistencia física es una de las cuatro capacidades físicas básicas, particularmente aquella que nos permite llevar a cabo una actividad o esfuerzo durante el mayor tiempo posible.
- *Fuerza*: La Fuerza es la capacidad de vencer una resistencia o de afrontarla por medio de un esfuerzo muscular (tensión).
- *Velocidad*: La velocidad es la capacidad que se manifiesta por completo en aquellas acciones motrices donde el rendimiento máximo no queda limitado por el cansancio.
- *Coordinación*: Es una capacidad física complementaria que permite al deportista realizar movimientos ordenados y dirigidos a la obtención de un gesto técnico.
- *Flexibilidad*: Es la capacidad del músculo para realizar el mayor recorrido articular posible o extensión sin dañar el músculo y/o la articulación.

La resistencia es una de las capacidades principales y esenciales de las capacidades física, donde el efecto de la resistencia frente a las otras capacidades va a ser potencializado para poder ejecutar un movimiento de manera prolongada, de forma eficiente y precisa y, por lo tanto, habrá un mayor desarrollo de estas capacidades.

Relación entre resistencia - velocidad

Esta relación tiene como principal objetivo resistirse a la fatiga mientras se está realizando un esfuerzo físico. Esto hace referencia en que el propósito de los ejercicios que tengan que ver con el mejoramiento de la velocidad favorecen el aumento de la resistencia de velocidad, es hacer que el atleta mantenga una velocidad máxima durante la mayor duración de tiempo posible antes de llegar a la fatiga (Weineck, 2005).

Relación entre resistencia - fuerza

Permite mantener una fuerza a un nivel constante durante un determinado periodo de tiempo. Esta está mediada por la intensidad y el volumen del estímulo (Weineck, 2005).

Relación entre resistencia - flexibilidad

Es la capacidad de resistir la extensión de los músculos durante un mayor rango de tiempo, y mediante estos procesos, poder retrasar la pérdida de flexibilidad que se produce en el transcurso de los años de forma natural (Weineck, 2005).

Relación entre resistencia - Coordinación

Estas capacidades en conjunto permiten la regulación y conducción del movimiento, realizándolos de forma segura y económica. También, es esencial esta relación para el aprendizaje rápido de nuevas técnicas deportivas o movimientos (Weineck, 2005).

Recursos

RECURSOS		
TIPO	ELEMENTO	CANTIDAD
HUMANOS	Maestro de la Academia	1
	Instructores	3

FÍSICOS	Conos	Tulas de box	400 c/u	6 c/u
	Mancuernas	Aros	10 c/u	40 c/u
	Escudos de impacto	Paletas de impacto	18 c/u	19 c/u
ESTRUCTURALES	2 locales establecidos en dos sectores diferentes de Bogotá		2 c/u	

Conclusiones

- 1) Este trabajo permite una experiencia en el campo laboral que nos orienta al entrenamiento deportivo, donde nos permite establecer y analizar las fortalezas y debilidades personales, en cuanto a la dirección de grupo, como a la progresión y eficiencia de los procesos ejecutados.
- 2) Este espacio que nos brinda la universidad como practicantes se debe aprovechar al máximo porque puede ser una oportunidad muy importante para una futura inserción laboral, así como una manera inmejorable de adquirir conocimiento importante de primera instancia en los procesos de formación.
- 3) Ser practicante en el área de entrenador deportivo de la Academia Internacional de Taekwondo, es una experiencia laboral significativa para entender que el manejo de cargas y la planificación es fundamental para mantener el progreso y motivación de un grupo, para lograr buenos resultados deportivos y para generar con estos procesos una motivación extra a los deportistas.
- 4) También, uno de los beneficios realizados con esta práctica, fue el introducir en la academia Internacional de Taekwondo, aspectos esenciales de la planificación de las sesiones y el manejo de las cargas e intensidades, con el fin de poder generar un mayor desarrollo en los taekwonditos de esta academia.

Aportes

Durante el tiempo de la práctica se brindaron diversos conocimientos, se estableció cada entrenamiento con cargas específicas, teniendo en cuenta las capacidades e intereses de cada uno de los deportistas, analizando las debilidades físicas de cada uno de ellos y, frente a esto, se tomaron medidas para cubrir o mejorar esas falencias mediante una planificación adecuada con el fin de no causar alguna lesión. Todo esto condujo al fin más importante que siempre estuvo en relación con para generar mejores resultados en los procesos de formación y desarrollo de las capacidades generales y específicas de los taekwondistas.

Recomendaciones

- 1) Llegar 20 minutos antes de cada sesión para organizar una activación adecuada y de calentamiento.
- 2) Llevar cada sesión bien estructurada, aclarando los respectivos procesos.
- 3) Estar atento de todos los practicantes y motivarlos durante la práctica para que entreguen lo mejor tanto en el entrenamiento como en la competencia.
- 4) Tener siempre una excelente presentación personal, llevando el dobok (uniforme) impecable para cada una de las clases.

Referencias bibliográficas

- Abad, F. (2012). *Taekwondo: La fuerza de la mente, el poder del cuerpo*. Buenos aires: Lea.
- Anslow, S. (2015). *Ch'ang hon Taekwon-Do hae Sul: Aplicaciones Reales de los Patrones itf*. Estados Unidos: Checkpoint Press.
- Betancourt, A., & Collazo, M. (2006). *Teoría y metodología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Instituto Superior de Cultura Física (ISCF).
- Cometti, G. (2002). *El entrenamiento de la velocidad*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Gottlob, A. (2008). *Entrenamiento muscular diferenciado, Tronco y columna vertebral*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Kosel, A. (1996). *Actividades gimnásticas. La coordinación motriz*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Myong, K. (2010). *Taekwondo Kyorugi. La competición*. Barcelona: Hispano Europea.
- Pérez, J., & Gardey, A. (2016). Definición de las capacidades condicionales. *Revista de Investigación en Educación*, 4, 36-60.
- Pérez, V. (2001). *Capacidades Coordinativas*. Buenos aires: PubliCE Standard.
- Solana, A., & Muñoz, A. (2011). IMPORTANCIA DEL ENTRENAMIENTO DE LAS CAPACIDADES COORDINATIVAS EN LA FORMACIÓN DE JÓVENES FUTBOLISTAS. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 21(2), 121-142.
- Weineck, J. (2005). *Entrenamiento total*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Datos de autores:

Sergio Calle Ujueta. Profesional en Ciencias del Deporte. E-mail: s3rgiocalle91@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6044-0030>

Álvaro José Gracia Díaz. Dr. (PhD) En Pedagogía de la Educación Física de Kiev, Ucrania (1985), Magíster en Educación -Docencia Universitaria, Universidad Pedagógica Nacional, U.P.N. (1992). Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de la Investigación Social, U.P.N. (2003) y Seminario Postdoctoral, U.P.N. (2005). E-mail: algradi333@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7572X>



Escalada a ciegas. Pasos metodológicos para la enseñanza e introducción a la escalada deportiva adaptada para personas ciegas o con disminución visual

Fecha de recepción: 20-10-2023. Aprobado para su publicación: 4-11-2023

Autores: Carolina Osuna y Claudio Bío

Resumen:

El objetivo del presente documento es dar a conocer recursos y estrategias accesibles aplicadas a la escalada para personas con discapacidad visual. Buscando fomentar la inclusión de estas propuestas en espacios de intercambio académicos y promover el aprendizaje y capacitación de los profesionales, estudiantes e interesados en la actividad de la escalada.

Palabras clave: Guía, Diseño universal, Estudiante en situación de discapacidad (ESD), Apoyos, Anticipación, Orientación espacial, Lenguaje descriptivo, Estímulos táctiles y auditivos.

Blind climbing. Methodological steps for teaching and introduction to sport climbing adapted for blind or visually impaired people.

Abstract:

The objective of this document is to present accessible resources and strategies applied to climbing for people with visual disabilities. Seeking to encourage the inclusion of these proposals in academic exchange spaces and promote the learning and training of professionals, students and those interested in the activity of climbing.

Keywords: Adapted climbing, Visual Impairment, Tactile and auditory stimuli, Spatial strategies.

Introducción:

Mi nombre es Carolina Osuna, actualmente me encuentro transitando materias del segundo año de la carrera del Profesorado en Educación Física (PEF) del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue.

Ingresé a esta carrera en el año 2021 y en 2022 comencé como voluntaria del equipo de accesibilidad a raíz de estar acompañando un estudiante en situación de discapacidad (ESD) en distintas materias de contenido práctico. El equipo de accesibilidad se dedica a generar apoyos que favorezcan la inclusión de estudiantes ESD en las distintas carreras universitarias de nuestra unidad académica. En octubre del 2022 concursé para ser becaria pre-profesional universitaria (BPPU) y logré ingresar como parte del equipo de accesibilidad del CRUB en mayo del año 2023.

En junio de 2023, en el marco de las Jornadas Pedagógicas del Profesorado en Educación Física del CRUB, que se desarrollaron en las instalaciones del Gimnasio Polideportivo de la universidad, pude participar de distintas propuestas deportivas y de juego como una instancia formativa más en el proceso de enseñanza y aprendizaje de mi trayectoria.

Una de las propuestas donde participé fue dirigida por la cátedra de Deportes Regionales Estivales (DRE1) que consistía en: el aprendizaje del armado de nudos de seguridad, una actividad de orientación y una práctica de escalada. En este evento el equipo de accesibilidad del CRUB estuvo presente acompañando a tres estudiantes en situación de discapacidad (ESD) que cursan la carrera del PEF, entre ellos una persona ciega y la otra con disminución visual. Cuando estos dos estudiantes demostraron interés en querer participar de la propuesta de la cátedra, surgieron algunos problemas de acceso. Y fueron los mismos estudiantes quienes encontraron alternativas accesibles. Estos estudiantes ya habían cursado las cátedras Problemática Educativa 1 y Taller de Juego Inclusivo, donde se abordan cuestiones relacionadas al acceso, y ya tenían experiencia en la generación de apoyos accesibles para favorecer la inclusión de personas con diversidades funcionales.

Esas alternativas accesibles o adaptaciones que se desarrollaron espontáneamente durante el transcurso de la actividad de escalada lograron garantizar la participación de los estudiantes ESD. Algunas de las propuestas incluyeron la utilización de una varilla para emitir “sonido” en un lugar o zona específica de la palestra (una toma o una dirección de movimiento), y el acompañamiento de un “guía” que realizaba una “descripción oral” de la situación para lograr la orientación de la persona.

Es de destacar que durante el recorrido de ascenso ambos estudiantes pudieron avanzar sin mayores inconvenientes. Al momento del descenso hubo algunas dificultades en la forma de guiar para orientar

a la persona ciega, sin saber claramente si era más conveniente dirigir el sonido hacia espacios libres para que bajaran, o hacia las tomas¹² que debían esquivar.

Si bien la actividad pudo completarse y ambos estudiantes pudieron hacer el recorrido de varias vías de escalada, entre algunos alumnos, docentes del equipo de cátedra e integrantes del área de accesibilidad surgieron charlas donde se manifestó el poco conocimiento sobre la actividad de escalada para personas ciegas. Reconociendo la falta de recursos o de información que se tenía, comencé a indagar más sobre el tema, buscando material bibliográfico y distintas fuentes que hacían mención a la actividad desde la inclusión de personas ciegas.

Toda esta situación me movilizó para buscar respuestas a diferentes preguntas:

¿Qué recursos y estrategias podemos crear para la realización de esta actividad con personas ciegas?
¿Cómo se puede trabajar en la planificación de actividades? ¿Cuáles roles ocupan docentes y estudiantes? ¿Existen experiencias previas?

El siguiente trabajo escrito busca generar reflexiones para enfrentar estas problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje, que motiven a su vez a pensar posibles estrategias inclusivas y metodologías o recursos para garantizar el acceso a la escalada para las personas en condición de ceguera o disminución visual.

Propuesta metodológica:

Antes de iniciar con la actividad deportiva se deben realizar una serie de apoyos que debemos brindar a la persona (ESD) para generar seguridad, confianza y orientación. Esto va a reducir factores de incertidumbre y una vez cubiertos nos va a permitir trabajar más cómodamente centrándonos en los aspectos más importantes de la actividad.

Ejercicios previos al comienzo de la actividad:

1- Reconocimiento del espacio:

Es importante reconocer los límites espaciales y para ello debemos acompañar a la persona ciega o con disminución a hacer un recorrido de reconocimiento del área donde se desarrollará la clase. Primero se debe hacer un recorrido periférico, por ejemplo, las paredes o bordes de todo el gimnasio; luego se debe hacer un recorrido más específico como los bordes de la palestra (identificando largo y ancho del elemento, zona de descanso o espera, colchonetas, banquetas, etc.) y otras zonas que estén dispuestas en la actividad.

¹² Lugar donde se coloca la mano para afirmarse mientras se escala

Diferenciación del espacio:

Es ideal utilizar diferentes texturas para marcar áreas y sectores del espacio de la actividad. También se pueden usar colores de alto contraste para identificar esas áreas para el caso de las personas con baja visión (Contraste: por ejemplo, una línea blanca sobre un fondo oscuro, o viceversa).

Algunos Ejemplos:

1- Por motivos de seguridad en el espacio de la palestra, mientras una persona escala requiere mantener una distancia del resto de los estudiantes. Realizar un límite táctil en el suelo a la distancia adecuada (soga suficientemente gruesa, cartón corrugado, etc. que se pueden sujetar al piso con cinta de papel) podría dar una referencia clara desde el comienzo de la escalada. Si la persona distingue colores fuertes (o contrastantes) basta con una línea del color claro sobre una base oscura, o viceversa)

2- En el caso del uso de colchonetas en el suelo, no hace falta ninguna diferenciación. Solo basta con acompañar a la persona ciega o disminuida visual para que sepa con anticipación la ubicación que tienen en el espacio, cuántas veces sea necesario.

3- Cuando la actividad se realiza en modo de circuito se puede acompañar a la persona guiándola, para que reconozca el sentido en el que debe avanzar dentro del orden de las distintas estaciones.

2. Reconocimiento de los objetos

Si la actividad requiere el uso de equipo específico para escalar (casco, arnés, etc) es necesario que la persona ciega o con disminución visual tenga un tiempo extra para reconocer mediante el tacto los elementos con los que va a realizar la actividad.

Luego de ser presentados es necesario volver a realizar este reconocimiento en cada momento de la actividad: cuando la persona se coloca los elementos de seguridad previo a escalar, o cuando debe dar seguro, pero también en cada momento que se considere necesario para que la persona ciega sepa cómo se encuentran dispuestos los elementos.

Esta estrategia táctil también puede ir acompañada de una explicación verbal descriptiva. Es decir que al estudiante se le debe narrar de la forma más descriptiva posible sobre el uso de los materiales o cómo es el procedimiento que se está llevando a cabo y los pasos a seguir para colocarse el equipo de seguridad, o los recaudos de seguridad necesarios. (respecto a los nudos, el uso del mosquetón, la relación con la cuerda, la relación con quién da seguro, etc., se encuentran indicaciones detalladas más abajo dentro del presente documento)

Al momento de la actividad:

Dentro de la actividad a desarrollar en la palestra es necesario darle un tiempo a la persona para que pueda recorrer y percibir detalles de las diversas tomas. Comenzando desde un extremo de un lateral hasta el otro, o hasta la zona que se trate de alcanzar.

Durante el ascenso:

A continuación, se describen tres estrategias con diversos apoyos para realizar la actividad. Las mismas se pueden articular en conjunto de ser necesario o de forma aislada.

1- Un primer apoyo podría ser la señalización del recorrido con colores fuertes (o contrastantes) para personas disminuidas visuales, o si es para personas ciegas se puede colocar en la misma palestra una guía táctil desde el principio (primeras tomas) hasta el final (última toma del nivel) del siguiente modo.



Escaloterapia Escalo-Thérapie. 2019. *Clases terapéuticas para invidentes o ciegos-Deporte Adaptado*. [imagen]. Recuperado de <https://youtu.be/0VnIiewkTNk?si=VpNafPw7WgwOSixo>

2- Otro apoyo es la utilización de una guía sonora, utilizando una varilla con la que una persona externa a la actividad, puede actuar como guía, realizando pequeños golpes en las tomas o en la zona de la palestra a alcanzar (ya sea con las manos o con los pies). Esta acción se debe repetir cuántas veces sea necesario. Es importante que este sonido se realice de a una toma por vez y no cambiarla hasta que la persona finalice el movimiento para no generar confusión.



Pelegrín, Guillermo (2023) Escalador ciego: "Que nadie nos diga lo que podemos hacer y lo que no". [imagen]. Recuperado de: <https://www.rtve.es/deportes/20230310/guillermo-pelegrin-paraescalador-sin-limites/2431121.shtml>

3- También se puede dar apoyo mediante una guía oral descriptiva. Donde alguien puede hacer de guía describiendo los movimientos de dirección necesarios, acompañando con el relato las diversas posibilidades de acción que tiene la persona ciega. Es importante trabajar como guía la capacidad descriptiva: ser breve y conciso en las indicaciones, permitiendo la exploración. Un acuerdo posible entre el escalador y guía puede ser estructurar la orientación de los movimientos como si fuesen las horas del reloj. La persona que escala se moverá hacia los números de las horas del reloj (analógico) donde el guía le indica que están las tomas. Por ejemplo: si el guía dice “tenés una toma a las 12, el escalador irá hacia arriba; o si el guía dice “buscá para apoyar el pie una toma a las 9, el escalador irá a su izquierda.

Comentario: Cuando la altura de la escalada es grande o el ambiente está saturado de estímulos auditivos y la comunicación falla, es importante pensar en poder adquirir un dispositivo auditivo inalámbrico de comunicación individual entre el escalador y el guía (como un auricular pequeño con micrófono). Además, este equipo se podrá usar para la escalada Alpina.



Pelegrin. Guillermo. 2023. Recuerdos del campeonato del mundo de paraescalada [imagen]. Recuperado de <https://www.instagram.com/p/CwPt2MXNTL3/?igshid=NzZhOTFIYzFmZQ==>

Siempre será importante incorporar a la persona ciega en estos acuerdos de creatividad, buscando su consenso, para averiguar qué estrategia sirve mejor o con cuál se articula.

Al momento de realizar el descenso:

Es muy importante asegurar la comunicación y no se debe comenzar el descenso hasta que tengan la confirmación mutua (escalador y guía) y se encuentren correctamente posicionados.

Si la forma de realizar el descenso es haciendo rapel¹³ es importante que esta técnica sea ejercitada previamente al inicio de la actividad. También es importante que se vivencie apropiadamente el nivel de tensión ejercida por la persona que da seguro en esa situación.

A tal efecto se puede colocar a la persona ciega sentada sobre el suelo con los pies apoyados sobre la palestra para explicar la correcta postura del cuerpo y de las manos. A continuación, se podrá repetir este ejercicio aumentando progresivamente la altura para vivenciar la tensión en la cuerda.

Cuando el escalador ciego tenga incorporada la técnica comenzará el descenso, donde se van a utilizar las mismas estrategias mencionadas antes, pero procurando no indicar dónde están las tomas para alcanzarlas sino para evitarlas. Es decir que la guía sonora con la varilla estará orientada a los espacios vacíos de la palestra. En el caso de ser necesario el guía puede mencionar verbalmente dónde se encuentra alguna toma para evitarla.

¹³ técnica de descenso en la que un escalador usa un dispositivo de aseguramiento para deslizarse y bajar por una cuerda.

Algunos detalles de la actividad

Para que la persona aprenda cómo hacer los nudos necesarios para la actividad de escalada, o comprenda dónde y cómo está ubicada la cuerda, es necesario apoyarse en las estrategias más táctiles. Es decir, que las indicaciones serán orientadas al modo de realizar el nudo, sumado a alguna descripción más específica de ser necesario, y habrá un momento determinado para que la persona pueda sentir a través del tacto los diferentes cambios en el elemento. Esta acción se deberá repetir y dar variantes cuántas veces sea necesario hasta adquirir la técnica.

Dado que ésta es una actividad de requerimientos táctiles muy poco usuales, a veces, explicarlo en palabras puede generar confusión. Antes de dar estas consignas puede ser interesante que el docente se tape con una venda los ojos para realizar por sí mismo la actividad, intentando experimentar las diversas formas de explicar y resolver la actividad para encontrar detalles importantes a tener en cuenta. Una vez lograda la técnica, el resto de la preparación del equipo puede hacerse a su vez con guía táctil y de ser necesario alguna descripción. Si la persona ya reconoce dónde están los elementos (reconocimiento del espacio), solo es cuestión de acompañar y repetir esta estrategia como una sucesión de pasos hasta el momento de escalar.

Es necesario, por la actividad que se realiza, cierto control de la persona que escalada y de la que da seguro. Para ello se deberá dedicar el tiempo necesario para que la persona ciega o con disminución visual, sienta a través del tacto si los pasos a seguir fueron bien realizados, o si todos los elementos se encuentran asegurados y listos para comenzar la actividad.

Detalles de seguridad

Dentro de la propuesta académica que tiene nuestra universidad, en el Profesorado en Educación Física, el plan de estudios incluye materias troncales de primer y segundo año y materias específicas del trayecto orientado en “Actividades Regionales de Montaña”, donde se realizan salidas al medio natural que varían su dificultad según el año que esté cursando el estudiante. Para esto, el profesor Eduardo López en su escrito "Prácticas de Montaña en Educación Física. Los protocolos de seguridad en la gestión del riesgo" hace mención a cómo los equipos de cátedra son quienes proponen los protocolos que utilizarán para todas las propuestas que la asignatura realiza. Una vez definidos, los protocolos pasan por distintas revisiones previo a ser aprobados: la Dirección del Departamento de Educación Física, la Secretaría Académica, el Consejo Académico y el Consejo Directivo. En ese orden se van dando avales al interior de la Institución.

Luego la propuesta es enviada a Instituciones externas afines con el objetivo que sea evaluada y analizada por otros profesionales. Si hubiese sugerencias de cambios en la devolución se definirá la pertinencia al desarrollo de las prácticas en contextos educativos para ser incluidas. Superadas todas esas

instancias de revisión, el último paso que formaliza la implementación del o los protocolos de seguridad se logra tras su aprobación por parte del Consejo Directivo de la UNCo Bariloche.

En este sentido encuentro importante aportar la necesidad de incluir al área de accesibilidad dentro de este protocolo, pues me parece que también puede aportar, al momento de la revisión, detalles que favorezcan la inclusión no solo de personas ciegas sino con otras diversidades funcionales. Y a su vez estas alternativas (apoyos), como los estímulos sonoros, la atención a detalles de presentación táctil, los mapas hápticos, la descripción oral detallada, etc. resultan ser útiles y provechosos detalles para el resto de los estudiantes sin diversidades funcionales, pero que (seguramente) deberán dar clases a personas con esas condiciones.

¿A qué llamamos protocolo de seguridad? Los protocolos de seguridad son documentos que se definen de manera previa a la realización de las salidas. En ellos se desarrollan puntos relevantes a tener en cuenta al momento de llevar a cabo prácticas de montaña como lo son el trekking (en distintas situaciones de terreno), la escalada en roca (incluidas aquí también prácticas de rappel, prácticas en top rope y escalada en cuerda fija), escalada en muro artificial, tirolesa, esquí, prácticas de orientación, entre otras. De esta manera, los protocolos de seguridad le otorgan encuadre a cada una de ellas ya que se definen atendiendo a características de la práctica, de la Institución, del lugar elegido, del grupo, la constitución del equipo docente, los objetivos y contenidos a desarrollar, entre otros.

Teniendo en cuenta que los protocolos de seguridad son contextualizados al ámbito laboral y funcional como forma de acuerdo entre quienes participan de la propuesta práctica esa evaluación previa o anticipada también debería incluir las necesidades específicas de los estudiantes que requieran alguna adaptación o configuraciones de apoyo accesible. Es importante comprender que no solo se trata de las necesidades de las PCD sino que además las del resto del grupo, que será tanto afectado como beneficiado. Como, por ejemplo, el tiempo extra para estudiantes ciegos, para moverse, explorar táctilmente o esperar el apoyo oral de un acompañante, puede cambiar el tiempo planificado de la actividad, retrasando el desenvolvimiento del resto del grupo. En contraposición y en beneficio de seguir una propuesta más accesible, los estudiantes trabajan en un entorno inclusivo, de respeto y apoyo mutuo, donde aprenden a adaptarse y considerar todas las necesidades generando nuevos recursos accesibles en su formación como profesional.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos mencionados, una vez finalizado el proceso de revisión el protocolo sobre el cual se basará la propuesta debe ser compartido y trabajado por todas las personas que participarán en la misma ya que para su correcta implementación cada quien deberá conocer y asumir condiciones y requisitos.

La experiencia de un escalador ciego

Entrevista a un escalador ciego:

Para chequear si este trabajo estaba bien orientado he realizado una entrevista a Guillermo Pelegrín Gómez, un joven de 20 años nacido en Las Rosas de Madrid, España. A sus 19 años ganó la medalla de plata en la Copa del Mundo en Paraescalada y lleva más de 8 años escalando con menos del 2% de visión. Comparto a continuación algunos detalles relevantes de la misma.

¿Qué recomendaciones o qué le dirías a una persona ciega o con disminución visual que se está introduciendo en el deporte de la escalada?

A todas las personas les diría que en el mundo de la escalada los límites nos los ponemos nosotros mismos. Que nadie nos diga a dónde podemos llegar y a dónde podemos subir. Le diría que la escalada aunque parezca que no, es un deporte super seguro y super autónomo para personas ciegas, Y yo creo que es uno de los mejores deportes, porque eres tú la pared y las indicaciones que te da tu guía. Pero tú eres el que decide cuándo las ejecutas, cómo las hace, en qué momento te vienen bien, si no las quieres hacer, etc. Y que muchas veces si te aprendes una vía o un bloque puedas hacerla tú solo, sin necesidad de un guía. La verdad que les diría que se animasen a probarlo porque es un deporte super autónomo, y es un deporte también que para las personas ciegas nos viene súper bien a nivel del equilibrio, a nivel de sinestesia, a nivel de conocer nuestro cuerpo, a nivel de la orientación. - (en tono de broma) Además “algo positivo” es que al ser ciego no ves la altura y no te da tanto pánico.

¿Qué crees que fue lo más difícil para vos de aprender en este deporte?

Pues creo que algo en mi caso fue el ganar confianza. Es verdad que es un deporte en el que hay que ganar mucha confianza. Hay que hacer un trabajo previo y durante se está escalando: Que la persona ciega sepa que hay alguien detrás ahí con él. Porque vosotros lo veis y pues a lo mejor ves que se están porteando un búlder, pero nosotros no. Entonces, para mí por ejemplo ese perderle el miedo sé que fue algo que me costó bastante porque al final nosotros teníamos el truco de que cada tanto tiempo me estaban tocando la espalda como diciendo “eh estamos aquí”. Y claro que hay muchas veces que nosotros pensamos que no podemos, pero todo es intentarlo, y en ese proceso de intentarlo a mí ahora me encanta probar lances¹⁴ porque es precisamente algo que digo “waaa” es que llegar hasta esa prisa sin ver me encanta, pero en su momento pues sí que había que confiar antes.

¿Contaste con el apoyo, las herramientas y recursos necesarios para poder llevar a cabo la actividad durante toda tu trayectoria deportiva?

¹⁴ Movimiento dinámico que requiere una fuerza potencial para impulsar a una persona de una toma a otra, despegando su cuerpo de la superficie por un breve momento.

Afortunadamente si he contado con muchísimos apoyos, tanto familiares, como de amistades, como institucionales. Actualmente tengo un montón de marcas que me ayudan con esto, porque al final, por ejemplo, nosotros utilizamos muchísimo más los pies de gato que la gente “normovisual” porque nosotros lo vamos arrastrando por la pared y se desgasta muchísimo más la goma que cuando tú ves el pie, entonces pues eso también tengo marcas de ropa y tal. Luego por ejemplo donde estrenamos todos los de “para-escalada” de Madrid, nos dejan entrenar gratis. Hay muchas instituciones que hacen un esfuerzo económico para que nosotros podamos practicarlo, lo cual está súper bien, yo me siento súper afortunado y luego pues eso, la verdad que yo tengo mucha suerte.

Todos los rocos¹⁵ a los que he ido no me han puesto ningún problema, pero sí que conozco gente que le han puesto, sí que es verdad que a lo mejor por estar en la selección Española, he tenido menos problemas de ellos actualmente, porque dentro de la selección o de la federación eres más conocido. Pero tengo amigas a quienes les han negado “asegurar” siendo ciegas. La verdad que no me puedo quejar en absoluto, a nivel de competición también tenemos un equipazo y tenemos la suerte de que nos pagan prácticamente todo. Son esfuerzos económicos que para irte a competir si no tuviésemos estas ayudas, muchos no iríamos.

Conclusiones:

Obstáculos y desafíos:

El primer hecho que antecede a este escrito se presenta como un obstáculo que acontece durante una situación académica: una problemática de accesibilidad se presenta durante una práctica deportiva y de manera espontánea surge una configuración de apoyos desde los estudiantes, que mediante sus propios recursos fueron acompañando a los dos estudiantes (ESD).

Al consultar con ese grupo de estudiantes y saber que habían cursado las materias Problemática educativa I y Taller de Juego Inclusivo, pude comprender que ya contaban con los medios para poder generar estrategias accesibles. Este hecho me permite reflexionar que mientras comienzan a acceder estudiantes ESD a nuestra unidad académica, otros estudiantes avanzan en sus estudios y se reciben ya preparados para favorecer el acceso de personas con diversidad funcional.

El otro tema que surge es la importancia de que a una situación problemática podamos responderle como a un desafío y no paralizarnos ante el acontecimiento imprevisto que genera la presencia de personas con diversidades. En el caso descrito al comienzo de este proyecto, creo en la importancia de la respuesta

¹⁵ Instalación deportiva consistente en una pared rocosa para el entrenamiento de escalada.

inmediata, tomada como un desafío que saca lo mejor de la “creatividad como una respuesta de grupo” desde acciones que en ese caso “surgieron en el momento”.

Además, debemos tener en cuenta que en muchas ocasiones el hecho de responder ayudando, acompañando o preguntando a una persona ESD suele ser muy motivador tanto para el estudiante ESD como para los equipos docentes y el resto del alumnado. Es en estos momentos donde se crea una mirada de la inclusión desde la bienvenida, el recibimiento, cuando se genera una alternativa a una actividad, o cuando se adapta una planificación ante la presencia de la diversidad humana.

Alternativas accesibles:

Es importante resaltar que para lograr este proceso de adaptación y generar mayor autonomía en las personas ciegas o con disminución, se utilizaron diversas estrategias o alternativas accesibles y su articulación en conjunto.

Un momento previo a la actividad se realiza la orientación espacial, para comprender la disposición y señalización de espacios, esto ayuda a que las personas con discapacidad puedan transitar con facilidad y autonomía. Otra alternativa accesible, es la implicancia de guías, que son personas o recursos que ayudan a aquellos que necesitan asistencia para desplazarse u orientarse en el espacio. Para esto, también los estímulos táctiles y auditivos son importantes para proporcionar información y orientación. Haciendo referencia a la información que es percibida a través de los sentidos como el tacto o la audición, como por ejemplo un camino podotáctil, un mapa háptico del espacio, señalética en braille, o si hay una ubicación específica a recorrer o llegar, una persona u objeto que emita sonido se disponga en ese espacio y permita la distinción de la direccionalidad para que la persona (ESD) llegué a ese punto.

Durante la actividad, el lenguaje descriptivo es crucial para comunicar información de manera accesible. Se refiere a una forma de transmitir información de manera detallada y precisa sobre el entorno, objetos, personas y eventos, de manera que sea comprensible y útil. Esto permite a las personas ciegas construir una imagen mental clara de lo que se les está comunicando.

Si conocemos estas estrategias podemos prever problemáticas a futuro y ayudar a generar este entorno accesible. La anticipación es esencial para prever las necesidades de las personas con discapacidad y a medida que se presenten ir resolviéndolas.

Motivos para escalar la dignidad

Sin restarle menos importancia a quienes brindan su ayuda inmediata y espontánea en acontecimientos como el citado, creo que es fundamental seguir buscando y creando alternativas a trayectos con requerimientos accesibles desde la mirada del diseño universal, es decir, basándonos en la idea de que la diversidad humana es una realidad y que todos los individuos tienen el derecho a utilizar y disfrutar

de lo mismo. Debemos desarrollar estrategias, recursos y entornos que sean accesibles, garantizando que puedan participar plenamente en todos los ámbitos de la vida, sin limitaciones ni obstáculos.

Veo en esta experiencia una manifestación de cambio. Y sobre todo un cambio de paradigmas sociales, ya que a los futuros docentes los interpelan cada día más las problemáticas educativas en el ámbito de la educación física, al punto de querer informarse y aprender, buscando nuevas soluciones creativas, para que todos tengan la oportunidad de arriesgarse a nuevas experiencias y llegar a su propia cima.

Siguiendo las palabras de Guillermo "a todas las personas les diría que en el mundo de la escalada los límites nos los ponemos nosotros mismos. Que nadie nos diga a dónde podemos llegar y a dónde podemos subir".

Referencias Bibliográficas:

- Bio Claudio (2023) *Recomendaciones para desarrollar clases prácticas frente a estudiantes con ceguera o disminución visual*. Comisión de accesibilidad, CRUB-UNCOMA.
- Delmás David (2018) Trabajo de fin de grado “*Paraescalada como método de intervención social*”. Facultad de ciencias sociales y del trabajo, Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://core.ac.uk/download/pdf/290001118.pdf&ved=2ahUKEwjMwfSnn86CAxX-gpUCHf42AN8QFnoECBIAQ&usg=AOvVaw02j87G87yBJvy9oAMhe0to>
- López Eduardo, Lilén María (2022) *Prácticas de Montaña en Educación Física. Los protocolos de seguridad en la gestión del riesgo*. Recuperado de: <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/revistaefei/article/view/4443/61445>
- Naciones Unidas (2006) *Convención de los Derechos Humanos para las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pastor Carmen, Serrano José, Zubillaga Del Río Ainara (2018) *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. Editorial Ediciones Morata.
- Reyno Alda, Fernández Daniel, Palacios Ruben, Pérez Hernan, Díaz Nicolas (2014) Proyecto de investigación “*Propuesta de adecuación de un muro vertical de escalada deportiva para escolares en situación de discapacidad visual*” . Facultad de Humanidades y Educación Universidad Andrés Bello Campus Viña del Mar (Chile). Recuperado de: <https://efdeportes.com/efd189/muro-de-escalada-para-discapacidad-visual.htm>

Datos de autores

Carolina Julieta Osuna, estudiante universitaria del Profesorado en Educación Física UNCo CRUB, becaria del área de accesibilidad. carolia.osuna02@gmail.com

Claudio Luis Bio, Prof. de Educación Física, encargado de la cátedra E.F y Problemática Educativa, desde 2011 y coordinador del área de accesibilidad en el Centro Regional Universitario Bariloche, de la Universidad Nacional del Comahue. claudioluisbio@gmail.com



Caminar en grupo por la montaña: una mirada desde la enseñanza

Fecha de recepción: 22-08-2023. Aprobado para su publicación: 15-12-2023

Autores: Gabriel Bondel y Christiane Joos

Resumen

En el marco del proyecto de investigación “Prácticas pedagógicas de montañismo en el campo profesional de la Educación Física. Escenarios, saberes y protagonistas”¹⁶, presentamos una experiencia pedagógica vinculada con el abordaje de algunos contenidos de la asignatura Actividades en el Entorno Regional, espacio curricular del Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Desarrollamos aspectos referidos a la enseñanza del *trekking*, formas y dinámica de guías de baja y media dificultad en la montaña, poniendo énfasis en el ritmo de marcha y en las articulaciones entre teoría y práctica en salidas al terreno, en un contexto de formación docente universitaria.

Entendemos que resulta relevante compartir nuestra experiencia docente en la asignatura y experticia en las actividades de montaña a fin de aportar herramientas que, desde nuestra perspectiva, encontramos funcionales en nuestra tarea de formación de formadores especializados en actividades en el entorno de montaña.

Palabras clave: Educación Física, formación docente, actividades de *trekking*, guía en montaña

Walking in a group on the mountain: a look from teaching

Abstract

Within the framework of the research project “Mountaineering pedagogical practices in the professional field of Physical Education. Scenarios, knowledge and protagonists”, we present a pedagogical experience linked to the approach to some contents of the subject Activities in the Regional

¹⁶ Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche

Environment, a curricular space for the Physical Education Faculty of the Bariloche Regional University Center of the National University of Comahue. We develop aspects related to the teaching of trekking, forms and dynamics of guided tours of low and medium difficulty in the mountains, placing emphasis on the rhythm of walking and the articulations between theory and practice in field trips, in a context of university teacher training.

We understand that it is relevant to share our teaching experience in the subject and expertise in mountain activities in order to provide tools that, from our perspective, we find functional in our task of training trainers specialized in activities in the mountain environment.

Keywords: Physical Education, teacher training, trekking activities, guide in the mountains.

Introducción

En el marco del proyecto de investigación “Prácticas pedagógicas de montañismo en el campo profesional de la Educación Física. Escenarios, saberes y protagonistas” que desarrollamos en el Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue, presentamos una experiencia pedagógica en el marco de la asignatura Actividades en el Entorno Regional (AER) del Profesorado en Educación Física de dicha institución. Procuramos recuperar ciertos dispositivos contruidos para el tratamiento de algunos de sus contenidos que actúan a modo de pilares vertebradores de la materia. Situamos el análisis de esta experiencia desde la perspectiva de la reflexión sobre la práctica pedagógica (Edelstein, 2000), en términos de rigurosidad, sistematicidad y reconstrucción crítica procurando identificar algunos núcleos de sentido, entre ellos, caminar en la montaña, inicio de contacto con el grupo, disfrute y aprendizaje experiencial, intervenciones docentes, dinámica de guiada, seguridad y gestión de riesgo.

Este profesorado en Educación Física se distingue de otros similares por ser el único en Sudamérica que posee una orientación en “Actividades Regionales de Montaña”, lo que le otorga identidad y especificidad a la formación. La materia mencionada, AER, es la primera asignatura de esa orientación, se focaliza en la enseñanza del senderismo y *trekking* de baja y mediana dificultad¹⁷, se ubica en el 2do

¹⁷ Sistema de clasificación de senderos unificado para todos los Parques Nacionales del país. Se tienen en cuenta los siguientes puntos: Tipo de terreno, distancia y duración del recorrido, pendientes, obstáculos, señalización, habilidades necesarias, condiciones climáticas, riesgos con fauna silvestre, altitud, sistema de emergencias y seguridad.

Baja: No se requiere experiencia ni preparación física especial. Media: Se requiere de una mínima experiencia y preparación física. Alta: Se requiere experiencia en senderos de montaña y una buena condición física. Muy Alta: Se requiere de mucha experiencia en montaña, muy buena condición física y equipamiento especializado. Extrema: Es obligatorio ir acompañado de un Guía de Alta Montaña habilitado por la Administración de Parques Nacionales.

año de la carrera, es de cursado anual y pertenece al trayecto común que cursa el conjunto del estudiantado. Su propósito es acercar a las actividades de montañismo, propiciando reconocer e interpretar acertadamente el entorno de montaña como escenario de enseñanza y de aprendizaje.

A lo largo de los 31 años del profesorado, el espacio curricular recorre diversas modificaciones en cuanto a sus contenidos y propuestas metodológicas que han habilitado el tránsito de la lógica del saber técnico hacia la lógica del saber de la Educación Física (Fernández, Alder y Pizzorno, 2022), sin desconocer las especificidades de los campos de conocimiento, pero procurando mayores vinculaciones entre ellos y con las particularidades de la formación docente universitaria. Actualmente, en el programa de cátedra, organizamos los contenidos en unidades didácticas secuenciadas conforme el grado de dificultad de las actividades y los terrenos, así como la necesidad de su articulación con las salidas de campo. De esta manera, distinguimos los siguientes bloques: equipo de montaña; gestión de riesgo; nutrición y alimentación; bajo impacto ambiental; cartografía y orientación; dinámicas de guiada en la conducción de grupos; planificación general de una salida.

Desarrollamos los contenidos de las unidades planteadas en encuentros áulicos que se complementan con salidas a terreno y prácticas de *trekking* en la montaña. Proyectamos aproximadamente diez salidas a lo largo del año, que pueden tener uno, dos y tres días de duración. Las caminatas requieren una progresión respecto a la dificultad que presentan, a la exigencia física demandada y a los aprendizajes requeridos. En ellas propiciamos la integración de contenidos abordados en las clases con la experiencia in situ. Proponemos prácticas que favorezcan la formación personal como así también brindar herramientas para la formación de futuros docentes a cargo de un grupo en la montaña.

Focalizamos el relato de esta experiencia pedagógica en el abordaje de algunos aspectos que se reflejan en los contenidos que forman parte del programa de la materia. En este sentido, nos referimos específicamente a: la dinámica de una salida a la montaña con grupo numeroso, los aspectos a tener en cuenta en la conducción del grupo, y el ritmo de marcha.

Si bien no profundizamos en aspectos más técnicos que se deben incorporar en la planificación de una salida a terreno, entendemos que es relevante compartir el recorrido que hemos transitado desde el equipo de la cátedra AER en relación con el tratamiento de algunos de sus tópicos, a fin de aportar a quienes realizan salidas a la montaña con grupos a cargo.

Núcleos de sentido

Caminar en la montaña

El caminar supone trasladarse mediante la coordinación psicomotriz de miembros inferiores, refiere a la habilidad natural e instintiva que se va perfeccionando con los años. En términos de biomecánica, se

considera la marcha como una forma de locomoción bípeda, con actividad cíclica de los miembros inferiores (Colorado Sierra, 2001). Pero ¿qué sucede cuando ese traslado se realiza en un terreno montañoso, con pendientes pronunciadas, obstáculos, suelos inestables y cambiantes a cada paso? El caminar deja de ser automático y nos exige correcciones y coordinaciones continuas y veloces que permitan acomodar pasos y equilibrar el cuerpo. Aparecen en escena, por tanto, músculos no usados frecuentemente ni desarrollados en la vida cotidiana de las planicies urbanas. Incluso, en las primeras caminatas es usual que surjan dolores que dan aviso de la existencia de grupos musculares no percibidos con antelación por quienes se inician en la actividad.

La pisada al caminar en la montaña debe intentar hacerse con toda la planta del pie apoyada en el suelo, evitando caminar en puntas de pie y a fin de lograr distribuir el esfuerzo a lo largo de la pierna aprovechando grandes grupos musculares. Esto disminuye la fatiga y, junto a un ritmo adecuado, permite mantener la actividad durante tiempos prolongados, inclusive aquella de muchas horas de duración. ¿Cómo logramos pisar con todo el pie si la pendiente es de gran inclinación e incluso algo patinosa? Para lograr ese apoyo, la pisada debe efectuarse lateralizada, de costado y no en dirección de la máxima pendiente, de manera tal que la flexión del tobillo permita el apoyo buscado. Lograr buenos apoyos, mantener el centro de gravedad sobre los pies, realizar pasos cortos y mantener un ritmo o velocidad adecuada son ítems clave a tener en cuenta al caminar en la montaña.

El ritmo de marcha alude a la velocidad con la que se camina en la montaña y se determina por la frecuencia cardíaca que demanda el esfuerzo. En este sentido, según Weineck (2005) refiere que como ritmo respiratorio se debería buscar, dependiendo de la carga del esfuerzo, un ritmo diferente entre la respiración y el paso o zancada de caminar o correr. Es decir, que como sucede en toda actividad física, a mayor exigencia aumenta la frecuencia cardíaca y se elevan las pulsaciones. Esto nos permite deducir que si el terreno es plano o en descenso es posible tener una velocidad mayor que si se asciende por una pendiente. Sin necesidad de medir la frecuencia cardíaca, simplemente con observar que el grupo camina cómodo, charlando y sin evidencia de sudoración excesiva o respiración acelerada, podemos deducir que el ritmo implementado es el adecuado.

En un grupo es importante que este ritmo sea establecido por las personas que mayor dificultad presentan, es decir, se camina al ritmo de quienes van más lento, no sólo para que esas personas disfruten el recorrido sino también para que el grupo realice la actividad de forma conjunta y compartiendo todos los momentos de la caminata.

El ritmo se torna en el protagonista de la actividad y es responsabilidad de quien asume la guiada del grupo. Conforma una variable primordial en el tipo de experiencia que puedan vivenciar los practicantes del *trekking*; es deseable encontrar ese necesario equilibrio donde el avance en el trayecto sea adecuado en relación al objetivo de la actividad y acorde a las distancias y al tiempo disponible. En muchas ocasiones, un reducido e incluso imperceptible ajuste de velocidad torna a la salida un momento

disfrutable o, por el contrario, engorroso. En general, en las primeras prácticas que organizamos desde la asignatura que incluyen salidas a terreno montañoso, los estudiantes caminan más rápido que lo recomendado, lo que responde al entusiasmo de avanzar y llegar al objetivo, también influenciados por un buen estado físico personal y, al mismo tiempo, debido a la falta de experiencia en este tipo de actividades. Asimismo, circula una idea errónea respecto a suponer que superar obstáculos o pendientes de forma rápida reduce el tiempo de esfuerzo en la montaña y, por tanto, requiere menos energía. Lejos de esta afirmación y, por el contrario, en general las subidas demandan un tiempo mayor al que se supone y resulta muy arduo mantener una alta velocidad durante mucho tiempo.

En relación con la velocidad crucero o ideal en el ritmo de la marcha, reconocemos la intervención de variados factores, entre los cuales identificamos a las condiciones generales del grupo, la cantidad de integrantes, sus edades, características y objetivos. Por otro lado, es ineludible considerar variables condicionantes tales como el tipo de terreno y los grados de pendiente, el esfuerzo que demanda, la época del año, el clima, la temperatura ambiente, el tiempo disponible, las distancias a recorrer, la experiencia previa del grupo, el peso en la mochila, las dificultades que puedan presentarse, entre otros.



Cerro Bella Vista. Ana Silvana Catrilaf, 2021

Inicio de contacto con el grupo

Al comienzo de la actividad y en la mayoría de los senderos que solemos transitar con la asignatura, que no presentan una dificultad en relación a la vegetación o donde no hay presencia de nieve, recomendamos identificar a quienes tienen mayor dificultad en la caminata, ya sea por malas experiencias previas, miedos, falta de estado físico o necesidades especiales. Les invitamos a ubicarse delante de la fila, inmediatamente atrás de quien tiene la guía a cargo. Esto nos permite determinar el ritmo y facilitar la continuidad del itinerario. En terrenos con nieve, la modalidad se invierte, disponemos adelante a quienes tienen mayor experiencia en estas prácticas y poseen equipos en mejores condiciones y quienes requieren de mayor atención se colocan hacia el final del grupo.

En la guiada en terrenos con senderos consolidados y sin presencia de nieve, la caminata se inicia de forma lenta, tranquila y constante, cada integrante se va familiarizando con su equipo, la mochila, el calzado y comienza la interacción con la actividad, el entorno y el resto del grupo. El cuerpo se va adaptando a la práctica, su temperatura y la respiración se van acomodando a los requerimientos de la misma.

Disfrute y aprendizaje experiencial

El disfrute de la actividad en sí misma, junto con la vivencia que ofrece el contacto con el entorno natural y su diversidad de paisajes, constituye un aspecto inherente a la enseñanza del *trekking* (Bondel, Alder y Fernández, 2022). De igual manera, desde las propuestas pedagógicas valoramos el aprendizaje experiencial, lo vivido, aquello producido en situación que otorga sentidos y significados a la actividad.

En nuestras prácticas partimos de la consigna que la actividad está diseñada para todo el grupo y generamos escenarios de enseñanza y aprendizaje que promueven la concreción y el goce de la actividad. Al igual que otras prácticas deportivas, el *trekking* puede mejorar no solo las condiciones físicas, sino que también y por el tipo de acciones que requiere y los tiempos de duración, enriquece las relaciones interpersonales, potencia aspectos de socialización y colaboración solidaria. El entorno en donde se despliegan estas actividades puede conformar un espacio propicio de conexión con uno mismo, trabajar la autoestima y la confianza en sí mismo y, al mismo tiempo, fomentar el uso responsable y respetuoso hacia el entorno natural.

Intervenciones docentes

En el transcurso de la caminata siempre hay un responsable delante del grupo y otro al final. El primero elige el itinerario más adecuado o ya señalado en algunos casos, marca el ritmo de marcha acorde al grupo, asiste en lugares que así lo requieran, manteniendo contacto con quien cierra para poder ir evaluando el desenvolvimiento del grupo. El segundo responsable se mantiene “cerrando el grupo”, controla que se mantenga completo, acompaña a alguien que necesite detenerse, ayuda en pasajes

difíciles (por ejemplo, el cruce de un arroyo, de un árbol caído), verifica si hay cosas olvidadas en las paradas.

Durante las primeras salidas, el equipo docente de la asignatura llevamos a cabo, a modo de ejemplo y demostración, los aspectos relevantes de la guiada del grupo tales como el establecimiento de un buen ritmo de marcha en relación al terreno, la elección del camino a transitar, la selección de los lugares y el tiempo de descanso, las consideraciones respecto al abrigo o desabrigo, entre otros, así como mantener la comunicación entre docentes en relación a las capacidades del grupo, su desempeño y considerar las observaciones respecto a las particularidades de cada integrante. A partir de la segunda salida, el grupo de estudiantes comienza a asumir esta tarea, en principio la realizan en parejas pedagógicas y a medida que van tomando confianza y autonomía, lo hacen en forma individual. Los roles se van rotando de forma que todo el grupo pueda ir vivenciando la experiencia de guiar.

Dinámica de guiada

Los tiempos y momentos ineludibles durante la caminata para facilitar su desarrollo y lograr un sincronismo en la actividad los denominamos dinámica de guiada. Dentro de la misma contemplamos varios aspectos tales como conversaciones iniciales y durante la caminata, detenciones para descanso planificadas, paradas improvisadas, tiempos de caminata, horarios y disponibilidad de horas de luz, momentos destinados a la alimentación e hidratación, tiempos de relajación, espacios de necesidades personales, permanencia en cumbres o sitios importantes, momentos de cierre o finalización de la actividad.



Cerro López, Gabriel Bondel, 2021

Conversaciones al inicio del sendero

Es un momento que exige la atención del grupo para brindar información relevante concerniente a la caminata. Es preciso buscar una ubicación en terreno que permita la visión y escucha de todo el grupo. La conversación no debe ser muy extensa ya que la ansiedad por emprender la actividad puede dispersar la atención. Lo consideramos a modo de un momento de presentación y de designación de roles que se desempeñarán durante la actividad de *trekking*. Los roles son, quien se ubica adelante, quien marca o lleva el ritmo adecuado, busca el camino correcto, determina los lugares de descanso y quien va cerrando el grupo, garantizando que nadie se aleje o quede rezagado.

Además, en esta instancia inicial se comparte referencias de la zona a recorrer, una breve descripción del terreno, posibles

dificultades y formas de sortearlas, tiempos de caminata y descansos, presencia de agua, algunas conductas en relación al tránsito cuidadoso en ambientes naturales, recomendaciones sobre el abrigo, formas de acomodar la mochila y modos de resolver alguna situación particular que se presente (lesiones, necesidad de ir al baño, etc.).

El inicio es un momento adecuado para elaborar un primer diagnóstico del grupo y observar estados de ánimo, participación, vínculos y, por supuesto, el equipo necesario. Al mismo tiempo podemos definir el abrigo indispensable sin descuidar la comodidad de la vestimenta. Recomendamos emprender la actividad con la ropa mínima necesaria según las condiciones climáticas presentes en ese momento, ya que cuestiones como las características de la pendiente, el peso de la mochila, la temperatura del ambiente, el esfuerzo requerido y el estado físico pueden generar aumento de la temperatura corporal y se habiliten breves paradas para desabrigarse y chequear cómo se va acomodando el grupo a la actividad.

Detenciones en el itinerario

Primera parada: generalmente se plantea luego de 15 a 20 minutos de iniciado el trayecto. Es una detención breve de no más de 5 minutos, que tiene como objetivo desabrigarse luego del primer esfuerzo físico.

Siguientes paradas: procuramos hallar un ritmo acorde al grupo que nos permita realizar tramos más extensos, de una o dos horas de caminata, dependiendo de la exigencia del recorrido. Pasado este tiempo proponemos paradas más prolongadas, para hidratación, alimentación y contemplación del lugar que nos rodea. Si el recorrido lo admite, planificamos el momento de almuerzo, en una zona llana, fuera de la marcación de la senda, que no obstaculice el paso de otros caminantes y que ofrezca una vista o atracción particular, brindando no solo un momento de descanso sino también de disfrute del peculiar entorno.

Arribo al lugar planificado

Recalar en el destino previsto, una cumbre, un campamento, un refugio, requiere de intervenciones docentes para compartir la alegría de llegar y transmitir algunas consignas relacionadas con la seguridad del lugar, las pautas de convivencia, las reglas a respetar y la organización de un posible pernocte si lo hubiera. Además, planteamos posibles actividades a desarrollar, horarios y toda información que consideremos significativa. En el transcurso del trayecto de regreso de la caminata, también generamos los mismos espacios incorporados en esta dinámica.

Cierre al finalizar la actividad

Al culminar las salidas de *trekking* planteamos un intercambio de cierre con el fin de recibir una devolución del grupo de estudiantes y para compartir vivencias, sensaciones, aprendizajes, aspectos a revisar y mejorar. Propiciamos el reconocimiento de momentos de disfrute y de aquellos no tan

placenteros y la recuperación de saberes que circularon en la salida. Constituye un momento de reflexión abierto en el que habilitamos la escucha, la interacción con el grupo sin carácter acreditable. Por otra parte, es un buen momento para realizar algunos ejercicios de elongación de los grupos musculares involucrados en la actividad.



Dinámica de guiada. Autoría propia, Bondel y Joos, 2023.

Seguridad y gestión de riesgo

La seguridad es un eje transversal en la guiada de grupos en la montaña. Resulta primordial abordarla en tanto análisis de prevención de posibles accidentes y aceptando el riesgo como parte de la actividad en un grado aceptable y gestionado.

La gestión de riesgo (Ayora, 2008) implica la modalidad del tratamiento del mismo, incluye acciones previas como el diseño y planificación de la actividad, contar con la información sobre condiciones del terreno y meteorológicas, portar el equipamiento adecuado, conocer las condiciones técnicas que requiere la práctica (López, García Micocci, Fernández, 2022). Gestionar el riesgo de manera adecuada supone reducirlo, detectar y corregir errores, evaluar constantemente los procedimientos desplegados. Tal como plantea Curtis (2009), ante la posibilidad del desencadenamiento del riesgo deben tomarse las medidas necesarias para impedirlo o lograr minimizarlo hasta el punto que sea aceptable. Desde esta perspectiva, afirmamos que es imprescindible revisar y repensar las propuestas pedagógicas redundando en aquello que resulte necesario a fin de resguardar las condiciones de seguridad.



Cerro Jamaica o Blanco. Joaquín Villacide Ferrero, 2020.

A modo de conclusión

A nuestro entender, es innegable el amplio espectro de oportunidades que ofrecen las actividades de *trekking* en la montaña en particular y el entorno natural en general como escenario educativo. Sin embargo, la enseñanza de estas prácticas se torna compleja dadas las múltiples variantes que intervienen en ella, en particular las características del terreno, sus cambiantes condiciones, las variaciones climáticas y ambientales, las dificultades técnicas y las condiciones físicas requeridas.

Desarrollamos el relato de esta experiencia pedagógica, desde una narrativa propia, en clave de recuperación y reconstrucción de nuestras prácticas y del proceso transitado, procurando develar sentidos otorgados y haciendo lugar a otras formas de intervenciones docentes, así como al diseño de mejores escenas de enseñanza y de aprendizaje.

El camino recorrido en estos años desde el equipo de cátedra nos posibilita identificar ciertos núcleos de sentido a los que reconocemos como organizadores de la asignatura y pilares transversales. Las

experiencias acumuladas nos proveen otras perspectivas en el análisis de las prácticas pedagógicas y las ideas compartidas revelan procesos reflexivos a través de los cuales intentamos alejarnos de planteamientos aplicacionistas.

Pretendemos poner en valor las actividades de *trekking* desde el reconocimiento de su identidad y particularidades. Interrogantes, dudas y certezas provisorias, habitan nuestras prácticas. A partir de la sistematización de esta experiencia pedagógica, anhelamos aportar a la democratización de la producción y circulación del conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Ayora, A. (2008). *Gestión del riesgo en montaña y en actividades al aire libre*. Barcelona: Editorial Desnivel.
- Bondel, G., Alder, I, y Fernández, M. (2022) Enseñando *trekking* de montaña en Educación Física. Actividades en el Entorno Regional, UNCo sede Bariloche. En M. Fernández y E. López. *Prácticas pedagógicas de andinismo en Educación Física. Formación docente y campo profesional*. (pp. 87-102). Neuquén: EDUCO.
- Catalfo, V. y Manzur, C. (2017) *Guía para la clasificación de senderos pedestres en áreas protegidas bajo jurisdicción de la Administración de PPNN*. Administración de Parques Nacionales. Recuperado de https://sib.gob.ar/archivos/GUIA_SENDEROS_APN_2017.pdf
- Colorado Sierra, J. (2001). *Manual: Montañismo y Trekking*. Ediciones Desnivel, 1° edición.
- Curtis, R. (2009). *Risk Assessment & Safety Management*. EEUU: Universidad de Princeton, Nueva Jersey.
- Edelstein, G. (2000) El Análisis Didáctico de las Prácticas de Enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. En *Revista I.I.C.E.* Año IX. N° 17. Córdoba.
- Fernández, M, Alder I. y Pizzorno, F. (2022) Prácticas Pedagógicas Universitarias en el Escenario de la Formación Docente: entre el Andinismo y la Educación Física. En M. Fernández y E. López. *Prácticas pedagógicas de andinismo en Educación Física. Formación docente y campo profesional*. (pp.107-134). Neuquén: EDUCO.
- López, E., García Micocci, A. y Fernández, M. (2022). La seguridad en las prácticas de escalada. Aportes hacia la formación. En M. Fernández y E. López. *Prácticas pedagógicas de andinismo en Educación Física. Formación docente y campo profesional*. (pp.301-318). Neuquén: EDUCO.
- Weineck, J. (2005) *Entrenamiento Total*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Datos de los autores

Christiane Joos: Docente Universidad Nacional del Comahue (JTP cátedra Actividades en el Entorno Regional Guía de montaña AAGM (Asociación Argentina de Guías de Montaña)

Gabriel Bondel: Docente Universidad Nacional del Comahue (Encargado de Cátedra "Actividades en el Entorno Regional") Guía de Montaña AAGM (Asociación Argentina de Guías de Montaña)



Ensayos

Desigualdades genéricas del deporte en Santiago del Estero: finales del Siglo XIX y primeras décadas del XX

Fecha de recepción: 11-08-2023. Aprobado para su publicación: 23-11-2023

Autor: Eduardo Llapur

Resumen

El presente ensayo intenta dar a conocer cómo se diferenció la práctica deportiva según el género desde su ingreso en Santiago del Estero, desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, considerando este periodo como el de mayor crecimiento, reflejado en su expansión y alcance a todas las esferas de la sociedad. Para ello se abordará un análisis de diferentes fuentes escritas locales del periodo abarcado, así como trabajos de investigaciones nacionales e internacionales en temas referidos al deporte vinculado a la sociedad, la educación, la política, entre otros. Concluyendo que el ingreso del deporte en la provincia estuvo marcado por una fuerte desigualdad genérica en detrimento de las mujeres, quienes estaban destinadas a la función de velar por la familia y el hogar. El ingreso de las mismas a su práctica se produjo en forma lenta y gradual, atravesando diferentes críticas y tensiones, sin llegar a conquistar en su totalidad este fenómeno.

Palabras Claves: Géneros- deporte- prácticas corporales – desigualdad

Generic inequalities of sport in Santiago del Estero (late XIX century and first decades of the XX)

Abstract

This essay attempts to present how sports practice differed according to gender since its entry into Santiago del Estero, from the end of the 19th century to the first decades of the 20th century, considering

this period as the period of greatest growth reflected in its expansion and reach all spheres of society. To do this, an analysis of different local written sources from the period covered will be addressed, as well as national and international research work on topics related to sport linked to society, education, politics, among others. Concluding that the entry of sport in the province was marked by a strong generic inequality to the detriment of women who were destined to the role of guarding family and home. Their entry into their practice occurred slowly and gradually, going through different criticisms and tensions, without managing to fully conquer this phenomenon.

Keywords: Genders- sport- body practices- inequality

Introducción

Conocer como fueron los orígenes de los deportes y su relación con el género en Santiago del Estero desde sus primeros pasos a finales del siglo XIX hasta su consolidación oficial durante la primera mitad del siglo XX- considerando este periodo como el de mayor crecimiento, reflejado en su expansión y alcance a todas las esferas de la sociedad (Llapur, 2022; Tenti, 2022)- es una doble tarea todavía no desarrollada en profundidad y que puede constituirse en un rico campo que nos ayude a comprender varios aspectos: sociales, culturales, educativos, económicos y políticos de los periodos abarcados, abriendo el camino a futuras investigaciones. Para ello, debemos concebir al deporte como un fenómeno cultural que carga en su interior rasgos y atributos propios de la sociedad de su tiempo, así como también costumbres, persistencias y procesos que forman parte y características de su pasado (Sazbón y Frydenberg, 2018).

Conceptualizar desde diferentes matices al deporte y al género, tomándolas como objetos de estudios, nos revela a ambos como fenómenos complejos y polisémicos en una constante evolución en la historia y la cultura. Abordarlos desde sus inicios nos demuestra que lo que siempre estuvo en disputa y tensión, y sobre quien recayeron los mandatos sociales, fue el cuerpo de la mujer.

Durante finales del siglo XIX el país vivió un proceso de constante transformación y crecimiento producto de los cambios traídos por la modernidad. Los deportes, su surgimiento y expansión, estuvieron fuertemente asociados a esta corriente. Esto repercutió también en Santiago del Estero, donde, de la mano de los inmigrantes provenientes de Europa, la clase diligente de la provincia se apropió de esta práctica y la difundió por todo el territorio.

Los colegios secundarios fueron los primeros en llevar a cabo los deportes en los dos únicos establecimientos de la ciudad al cual acudían únicamente varones. De esta forma, a través del sistema educativo comenzaría a delinearse y consolidarse la primera diferencia genérica en cuanto a quienes podían realizarlos y quiénes no.

En la sociedad santiagueña, el ingreso de esta nueva práctica fue rápidamente asociada y utilizada con fines masculinizantes, en donde las familias de los altos estratos sociales no solo se apoderaron de la ellos, sino que también fueron los responsables de la creación de los primeros clubes en la provincia. Espacio que a su vez garantizaba la permanencia a esta clase y en donde la participación e inclusión del sexo femenino en estos fue muy exigua.

Entrado al siglo XX los deportes irán adquiriendo poco a poco mayor relevancia, de la mano de la creación de muchos clubes, proceso que se dio en parte gracias a los alumnos, ex alumnos y docentes de las instituciones educativas y a la inclusión de esta actividad en la currícula con la *Ley de Educación Provincial de 1904*, en donde comenzó a ser considerado como un saber cultural a ser transmitido. En todos estos sucesos la injerencia de la mujer continuó siendo pobre. Los medios de comunicación, y diferentes actores, terminaron por convalidar estas diferencias genéricas, manifestando su oposición a su práctica por parte de este sexo.

A pesar de esto, lentamente las mujeres comenzaron a formar parte de las actividades deportivas de diversas maneras: en clubes; cumpliendo mayormente funciones de índole social y, de una forma más directa, mediante la práctica de algunas disciplinas, principalmente aquellas de carácter individual y que no requerían de gran fortaleza física. Así, su presencia en este campo comenzó a ganar más protagonismo, quedando aún como asignatura pendiente determinar en qué momento pasaron a formar parte de todas las prácticas, sobre todo en aquellos casos en el cual el predominio masculino fue prácticamente exclusivo.

Deporte y Género (y Cuerpo)

Resulta imprescindible, antes de comenzar, definir las dos categorías en torno a la cual gira el presente trabajo: deporte y género. Comenzando por el primero, el deporte es un concepto polisémico e interpretable; el cual depende del espacio, finalidad, periodo histórico, cultura y disciplina desde la cual se lo estudie (Hernández y Carballo, 2003). Esto produce que sea más difícil delimitarlo pero a su vez nos ofrece un variado campo para su análisis. Alabarces (1998) lo define como “una práctica privilegiada de lo elementalmente humano (...), la principal mercancía más mediática, el género de mayor facturación de la industria cultural, el espectáculo de mayor audiencia de la historia de la televisión galáctica” (pp. 4-5). Este concepto se encuadra bajo la premisa del deporte masificado, mediatizado e internacionalizado producto de la globalización. Elías y Dunning (1992), por su parte, conceptualizan al deporte como una forma evolucionada del juego caracterizada por la competición, el esfuerzo físico, el enfrentamiento y las reglas que fijaran los límites de violencia permitida y la función de los jugadores. Ambas definiciones, aunque con enfoques diferentes, nos ejemplifican a la perfección la pluralidad de

significados que posee este fenómeno, aunque convergen en que es una de las creaciones más importante del hombre y, por ende, parte innegable y trascendental de su cultura.

El concepto de género, aunque más actual, fue evolucionando y cambiando a través del tiempo, cobrando importancia al ser descubierto como un potente dispositivo que ayudó a revelar y problematizar en las diferentes ciencias las corrientes sexistas, buscando diferenciarse de la ideología del sexo (Osborne y Molina Petit, 2008). UNICEF lo define como “el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas que las diferentes sociedades asignan a las personas de forma diferenciada como propias de varones o de mujeres” (2017: 13). Esto nos lleva a considerar al género como una construcción sociocultural e histórica, es decir, el sentido y significado que cobró fue producto de diferentes actores y sectores en un determinado tiempo y espacio atravesados por relaciones de poder.

Indagar acerca del deporte y el género en una determinada época y cultura implica también indagar la concepción de *cuerpo* en la mujer, así como los mecanismos de control y disciplinamiento de la sociedad que impregnaron de prejuicios, objeciones y discriminaciones, tensionando su presencia en las prácticas deportivas, formando y circunscribiéndolo al ámbito privado: el hogar (Llapur, 2022). Desde el siglo XVIII en adelante, fueron la biología y la fisiología quienes determinaron el uso y finalidad del cuerpo femenino confinando así lo corporal a lo biológico. Demarcar el cuerpo bajo la premisa de estas ciencias no solo nos brindaba un análisis parcelado de la complejidad de este fenómeno, sino que también intentó explicar lo social desde lo biológico, dejando de lado factores significativos a través de los cuales también se constituye nuestra corporeidad, como el contexto sociocultural y político. Así, “el destino de las mujeres y los varones estaba marcado por la biología” (Scharagrodsky, 2007: 9).

Las ciencias sociales nos aportan una perspectiva por fuera de los cánones del paradigma positivista que nos ayuda a dilucidar con mayor precisión al cuerpo, interpelándolo como un terreno de disputas y tensiones. Y su construcción es vista como “un proceso de transformación de la naturaleza que incluye al cuerpo humano que trabaja como parte del proceso de transformación y, por lo tanto, como social e históricamente producido” (Milstein y Méndez, 2017: 21).

Las personas a lo largo nuestra trayectoria nos vamos apropiando de usos, prácticas, concepciones y valores, las cuales son síntesis o producciones de relaciones sociales que se construyeron en un pasado. Es decir, en nuestro accionar diario vamos incorporando y replicando, en forma inconsciente, comportamientos y costumbres, las cuales no son para nada azarosas, sino que están fundamentados en tradiciones históricas, las cuales se van transmitiendo de generación en generación hasta llegar a interiorizarse *haciéndose cuerpo* (Le Breton, 2000).

De esta manera, hablar de deporte y género implica hablar de cuerpo. La relación entre estos tres la sintetiza a la perfección en sus estudios Bourdieu (2000), el cual concibe a esta práctica corporal como

la herramienta perfecta para domesticar y disciplinar los cuerpos, determinando la función y el uso de los mismos.

Ingreso del deporte en el contexto provincial: Siglo XIX

Antes de comenzar a hablar acerca del fenómeno deportivo durante sus inicios y las desigualdades en su práctica según el género, tenemos que comprender que “no podemos imaginar al deporte sin ubicarlo en un lugar y en un tiempo determinado, en una sociedad y cultura determinada” (García y Pecile, 2001: 13). Además, su aparición en la provincia no se produjo como un suceso azaroso ni casual.

El deporte encontró en la Argentina de mediados de siglo XIX y principios del XX una nación recientemente libre, emergente, en un territorio en constante desarrollo y avances políticos y económicos, con una sociedad en conformación. Esto produjo que el ingreso de esta novel práctica encontrase el territorio ideal para su permanencia y posterior expansión, Archetti se refiere a estos como “concomitantes con la modernización, la construcción de estados nacionales y la internacionalización creciente de los intercambios económicos, sociales y culturales” (2005: 2).

En Santiago del Estero, la llegada y diversificación de los deportes se produjeron de la mano de los ferrocarriles y de los ingleses (Tenti, 2022). Mientras que la provincia busco alinearse a los avances culturales, políticos y económicos que se dieron a nivel nacional, de la mano de una camada elitista que llegó al poder conformada por intelectuales, en su mayoría hombres, originaron lo que Tenti (2009) denominó “la consolidación y modernización del Estado”. Estos cumplieron un rol fundamental para que los deportes proliferaran y se constituyeran en un reflejo de la modernidad y como un sinónimo del “progreso”.

Deporte y Escuela: una práctica selectiva

En esta provincia la primera relación del deporte fue con las instituciones educativas (Llapur, 2022). El Colegio Nacional y la Escuela Normal de Maestros, dos de las tres instituciones secundarias durante este siglo, y ambas destinadas únicamente para el sexo masculino, introdujeron sus prácticas en los establecimientos, aunque en forma extracurricular. Así lo manifiesta el diario local *La Reforma* (1899):

El *football*, el *cricket* o *salón tennis* etc, son juegos que a la par de agradar al alumno, le dan un poderoso desarrollo físico.

Hemos tenido la oportunidad de ver que en la escuela Normal de Maestros y Colegio Nacional, ensayan los alumnos dichos juegos.

Durante ese mismo año, la Escuela Normal de Maestros organizó unas competencias deportivas internas denominadas *Juegos Atléticos* (*Los Anales de la Educación*, 1899 y *La Reforma*, 1899). Los deportes se presentan como una educación del cuerpo diferente a las gimnasias llevadas a cabo hasta ese momento en los establecimientos educativos, basadas en movimientos segmentarios, monótonos, individuales y analíticos (Llapur, 2022). A su vez, cargaban con otros atributos que lo potenciaban y sumaban con ello valores adeptos como el trabajo en equipo, el respeto a las reglas, la competitividad y demás valores que a la gimnasia no le eran atribuibles. Esta práctica no solo fue vista como novedosa, sino también como una manera de formar hombres, es decir, asociada a un ideario de masculinidad.

Remitiéndonos al sexo femenino, la única práctica corporal permitida era una gimnasia con fines higiénicos en la única institución de enseñanza media destinada para las mujeres: la Escuela Normal de Maestras. Y en lo que respecta al nivel primario, un nivel todavía en conformación, también fue ésta la única práctica corporal, aunque sin estar presente en todas las instituciones (Llapur, 2022). Si analizamos lo redactado en la revista local *Los Anales de la Educación*, nos refleja lo que se consideraba que debía consistir la formación de la mujer:

En cuanto a la mujer, artífice modesto y poderoso, que, desde su rincón hace las costumbres privadas y públicas, organiza la familia, prepara al ciudadano y echa las bases para el estado, su instrucción no debe ser brillante. No debe consistir en talentos de ornato y lujo exterior, como la música, el baile y la pintura. Sus destinos son serios; no ha venido al mundo para ornar el salón, sino para hermohear la soledad fecunda del hogar. Darle apego a su casa, es salvarla (...). (1900: 203)

Deporte en la sociedad santiaguense

No solo el ámbito educativo vio en esta noble práctica un medio para el desarrollo moral y físico de los estudiantes. Desde distintos espacios de la sociedad- políticos, prensa y clases dirigentes- encontraron en ésta una forma de crear ciudadanos viriles y con valores morales que representen una sociedad progresista en una provincia que buscaba amoldarse a los avances que traía consigo la modernidad.

Esta elite compuesta por gente de “buenas familias” fue conquistando nuevos espacios de poder, siendo el deporte, a través de los clubes, un dispositivo que representaba un ascenso social (Guzmán, 2012). Surgiendo así, en julio de 1899, la primera institución social dedicada al deporte: el *Club Gimnasia y Esgrima*. Este club tuvo como objetivo principal promover entre sus socios distintas prácticas físicas vinculadas directamente a las prácticas marciales, centrando la enseñanza de los dos deportes fundantes e históricamente más representativos del cuerpo militar y la aristocracia: la esgrima y el tiro (*Santiago*, 1923).

En lo que respecta al orden femenino, hay varios datos que revelan que en este club el mal llamando “sexo débil” tuvo escasa injerencia. En primer lugar, su comisión directiva estuvo conformado únicamente por hombres; en segundo lugar, la preferencia en la práctica y enseñanza de la esgrima y el tiro, delimitan a las mismas al sexo masculino-ya que las mujeres de entonces no podían ingresar a las filas militares-; y, por último, si bien el club aceptaba como socias a mujeres (*Santiago, 1924*), la función que cumplieron estas dentro de él fue mucho más pasiva y destinada a otros fines, como analizaremos más adelante.

Primeras décadas del siglo XX: Las escuelas como espacio de masificación y desigualdad

Entrado en este nuevo siglo el deporte comienza a crecer a pasos agigantados y a ganar de a poco los espacios públicos y el tiempo libre de los santiagueños, pasando de ser una actividad casi exclusiva de la clase alta a ser realizado por todos los estratos sociales. Para esto, las instituciones educativas fueron participes necesarios en su masificación, fomentando la formación de los clubes (Llapur, 2022). En el nivel primario, los planes de estudio hasta entonces solo sirvieron para acrecentar aún más estas diferencias en la construcción de la identidad de género. En estos currículos, Sgoifo manifiesta que allí “La identidad cultural de la mujer se va definiendo según el prototipo del ama de casa” (2008: 15). Si bien esta autora hace referencia únicamente a las diferencias en el proceso de alfabetización, podemos extrapolarlo a la práctica deportiva, ya que, como apreciamos, estaba vinculada exclusivamente al género masculino y totalmente contraria al rol que “debía” ocupar la mujer. La educación de la mujer debía entonces responder a sus características emocionales, morales y fisiológicas. Los diarios locales hacían eco de esto:

Para determinar si la educación debe reducirse al hogar o si ha de estenderse [sic] más allá de él, conviene distinguir desde luego cuales son las tareas que directamente le corresponden con su constitución física, moral e intelectual y con la misión que le está reservada.

La mujer (...), es mucho más tierna y suave que el hombre, de donde fluye que sus tareas deben ser distintas.

Toca al hombre el manejo de los negocios, el desempeño de las funciones civiles, el ejercicio de la abogacía, de la medicina, como el de las investigaciones científicas y filosóficas.

La mujer, por el contrario, está destinada al hogar y solo como excepción a desempeñar papel fuera de él. (*El Siglo, 1902, p.3*)

Más adelante, desde la misma docencia se comenzó a pregonar por la creación de clubes deportivos: “Se impone, pues, la organización de un centro o club atlético sin más propósitos que el de proporcionar a

sus asociados la oportunidad de vigorizarse y entretenerse al mismo tiempo” (*Estímulo y Defensa*, 1903: 88). En otro artículo de esta misma revista escrita por maestras/os se pide por incorporar los deportes a las escuelas, imponiendo al modelo europeo como el ideal a perseguir e imitar:

Las razas viriles, en cambio, como los ingleses, los suecos, los vascos, los Boers, fundan toda la razón de su prestigio y la base de su preponderancia sobre los otros, en la potencia de sus brazos musculosos, en la agilidad y destrezas de sus miembros, en su resistencia para el trabajo, y en las condiciones de su carácter originados en la fortaleza y poder de su cuerpo. (*Estímulo y Defensa*, 1903: 50-51).

Palabras como “vigorizarse”, “viriles”, “fortaleza y poder de su cuerpo”, “brazos musculosos”, “robustez”, entre otros, son términos que se repiten y están asociados directamente con la masculinidad. Por ende, la solicitud para la pronta incorporación de los deportes estaba implícitamente dirigida al hombre.

Finalmente, los deportes ingresaron por primera vez en el nivel primario con la *Ley de Educación de 1904*, para escuelas públicas de capital y centros urbanos (*Legislación de Educación Pública*, 1904). Si bien el deporte a través de esta ley fue incorporado en la primaria en el plan de estudio, si tenemos en consideración lo analizado hasta el momento acerca la educación de las mujeres y su función en la sociedad y, teniendo en cuenta que el ingreso de los deportes al sistema educativo del país sirvió para normalizar y validar la hegemonía masculina (Scharagrodsky, 2007), podemos inferir que los mismos estaban destinados únicamente a los varones.

Los colegios secundarios, a los que asistían únicamente varones, y las clases acomodadas continuaron cumpliendo el rol fundamental en la creación de los primeros clubes de la provincia, en su mayoría dedicados al fútbol, el cual comienza a perfilarse como el predilecto de las masas (Tenti, 2022). Así, estos dos espacios básicos del deporte social (escuela y club) fueron formando un vínculo inquebrantable que persistirá hasta la actualidad.

Las instituciones educativas no solo fueron trascendentales para la incorporación, masificación, expansión y promoción de los deportes a través de su enseñanza y mediante la formación de clubes, sino también fueron reproductoras de desigualdades, ya que ambos estuvieron cargados de un fuerte componente genérico. En sus matrices el deporte fue utilizado como una forma implícita de educar en la virilidad (Archetti, 2003). Si el enseñar un deporte contribuye, entre otras cosas, al aprendizaje de ciertas funciones sociales, el deporte que se enseñó en las escuelas durante el siglo pasado y primeras décadas del siglo XX en Santiago transmitió y potenció las diferencias en el rol social de las mujeres, excluyéndolas de su práctica.

Mujer, deportes y sociedad en principios de siglo XX

Como pudimos apreciar, la relación de la mujer con los deportes en estas primeras décadas fue muy diferente a la de los hombres, principalmente, porque la misma estaba destinada al ámbito privado, el hogar y la maternidad; en cambio los hombres al espacio público, lo social, y los deportes se circunscribieron en este último.

Las mujeres comenzaron a formar parte de las actividades deportivas de los clubes pero no como practicantes sino más bien de una forma más pasiva, con funciones ligadas a la organización y gestión: desde venta y control de entradas de competencias, hasta organización de reuniones, eventos benéficos de caridad, fiestas, bailes de fin de año, kermeses, etcétera (*El Siglo*, 1902; *Santiago*, 1925 y *El Liberal*, 1941), surgiendo así las famosas “comisiones de damas” que se organizaban para estos cometidos. De esta forma, el primer vínculo femenino con los clubes deportivos se dio en otras esferas y no así en su actividad principal, su función se limitaba casi exclusivamente a lo social.

Durante este siglo los deportes se posicionaron como la práctica corporal más desarrollada en reemplazo de la gimnasia que hasta ese momento fue la predominante. Este fenómeno se dio principalmente en los hombres, no así en las mujeres sobre la cual la gimnasia iba acorde a lo que se pretendía de ellas y a sus características biológicas, morales y emocionales como el pudor, recato, sensibilidad, gracia, belleza, temple, entre otras (Llapur, 2022). Así lo manifestaba la prensa: “La mujer por estar dotada de una constitución más débil, desarrollo delicado, se impone mayor cuidado mantener activas sus funciones, armonizando [sic] ese conjunto de material por la buena circulación de la sangre. Ese factor eficazísimo [sic] es la gimnasia” (*El Fígaro*, 1918: 3).

Todo esto tenía su razón de ser en una idea arraigada desde siglo anterior respecto al imaginario social de la mujer y, si bien estas iban ganando más terreno en muchos ámbitos y espacios culturales de la provincia, en lo que respecta a los deportes todavía se era más reticente a estos cambios. Analicemos otro ejemplo: En efecto, vemos los hombres con recelos que la mujer va invadiendo nuestros dominios, hasta en los campos de mayor concentración viril. Antaño les bastaba con ser dueñas y señoras del hogar, ejemplares, esposas y madres modelos. (*Santiago*, 1923, p.1)

El sexo femenino empezaba a ganar espacios y para la masculinidad se convertía en una amenaza. El mismo periódico, dos años más adelante, en una nota denominada “Los Deportes y la Mujer”, expresa lo siguiente:

Hasta qué extremo sería conveniente la participación de la mujer en los deportes sería conveniente decidirlo (...) no estamos de acuerdo en que se le vaya transformando en semejanza física demasiado rival del hombre. Nada ganaremos con la posesión de un número distinguido de niñas que puedan ostentar primeros premios en natación y en las carreras pedestres y hasta en el ring.

Juzgamos excesivo el desarrollo de los deportes por parte de la mujer. Hay juegos creados como para su sexo y espíritu; en cambio hay otros que no le facilitan ninguna figura elegante. (*Santiago*, 1925: 2)

El deporte, tal como lo afirma la nota, era considerado una propiedad de los varones y la presencia de las mujeres representaba un peligro que atentaba con quitarle esta posesión tan preciada. Podemos analizar también que, tanto en el siglo pasado como en éste, la retórica utilizada al momento de excluir a la mujer de los deportes estaba compuesta de fuertes mensajes morales que sirvieron como prescripción y proscripción, es decir, no solo se basó en sus diferencias físicas, sino principalmente en lo que se consideraba que estaba bien o mal para ellas dentro de la sociedad.

Deportes permitidos para unos y denegados para *otras*

Las primeras participaciones directas de las mujeres en las prácticas deportivas datan de la segunda década del siglo XX, en algunas competencias que se realizaban como parte de actividades escolares, así como por fuera de ellas. No obstante, debemos remarcar que no estaban en todas las disciplinas, sino aquellas que no exigiesen esfuerzos físicos considerables, más precisamente el uso de la fuerza - carreras llanas de velocidad y resistencia, pero no así en lanzamientos y saltos, los cuales estaban reservados para hombres- (*Santiago*, 1924; *Santiago*, 1925 y *El Liberal*, 1930).

Esta desigualdad tan marcada y evidenciada en las prácticas corporales deportivas fue producto de una clara asimetría de poder entre ambos géneros. Así, los deportes y disciplinas de índole individual y que no requirieran de gran vigor físico eran las acordes para el sexo femenino. En cambio, los deportes de equipo fueron casi exclusivos para el “sexo fuerte”, ya que estos requerían de condiciones como el liderazgo, cierta dosis de violencia, competencia extrema, cooperación, lealtad y demás cualidades que solo le eran atribuibles y esperables de los hombres (Elías y Dunning, 1992). Es aquí en donde se marcó la principal divergencia entre ambos. El fútbol, vinculado estrechamente a una idea de masculinidad, paso a ser el deporte por excelencia y la pelota el patrimonio más representativo del varón santiaguense (Llapur, 2022).

Así, el deporte sirvió como un dispositivo reproductor del orden social; formalizando y legitimando las diferencias entre sexos (Brohm, 1993) y fijando el uso que la mujer podía y debía hacer con su cuerpo a través del tipo de práctica que mejor respondiera a sus condiciones físicas y a los preceptos de entonces.

A pesar del escaso lugar que ocuparon las mujeres dentro de los deportes en Santiago del Estero, las fuentes nos señalan que de una u otra forma ellas marcaron su presencia en esta actividad. Con esto concordamos con Hargreaves (1993) cuando afirma que si bien la historia de la mayoría de los deportes se fundamenta en un poderío del sexo masculino y una sumisión del sexo femenino, el poder de los hombres en este ámbito nunca fue total. Queda aún por desentrañar en futuros trabajos en qué momento

se produjo este quiebre o punto de inflexión que posibilitó a las mujeres su ingreso a la mayoría de los deportes en la provincia, cuando comenzaron a ocupar estos espacios que históricamente se apoderaron como propios los hombres¹⁸.

Conclusiones

El presente ensayo partió desde dos interrogantes: ¿Cómo se dio el origen de los deportes y su vinculación con el género en Santiago del Estero? y ¿de qué manera se fue produciendo el ingreso de las mujeres a su práctica? Tomando como periodos finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Buscando, entre otras cosas, desnaturalizar dichas desigualdades producidas históricamente.

El deporte, desde sus orígenes en Santiago del Estero, se constituyó en una práctica exclusiva y selectiva del sexo masculino debido a una marginalización y estigmatización social del género femenino. Esta desigualdad estructural presente en cuanto al sexo estaba basada en prejuicios, los cuales se reflejaban en el discurso masculino como retórica hegemónica, permitiendo dilucidar y consolidar aún más las diferencias de género que se produjeron en esta etapa. Diferentes actores e instituciones sociales como escuelas, clubes, prensa, políticos, pedagogos, entre otros, se convirtieron en reproductores de estas diferencias. La exclusión de las mujeres al deporte se basó en mandatos sociales y morales androcéntricos que recayeron sobre el cuerpo de la mujer, preceptos que buscaron encasillarlas, construyendo esta imagen que fue perdurando en la memoria colectiva en donde la maternidad y las funciones del hogar ocupaban un rol central en ellas. Así, el deporte como constructor social no fue neutral en esto, sino que se estableció como un eficaz promotor de las cualidades representativas de la hombría dominante. No obstante, la emancipación de las mujeres, aunque lenta y con resistencia, fue inevitable y se abrió paso a una lucha que aún hoy continúa.

Referencias bibliográficas

- Alabarces, Pablo (1998). ¿De qué hablamos cuando hablamos de deporte? *Nueva Sociedad*, (154), 74-86. En https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2669_1.pdf.
- Archetti, Eduardo (2003). *Masculinidades: futbol, tango y polo en la argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Archetti, Eduardo (2005). El deporte en Argentina (1914-1983). *Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*. (VI). 1- 30. En <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/Archetti.pdf>.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

¹⁸ Los primeros datos encontrados que involucran a las mujeres en deportes colectivos nos remontan a 1944 cuando en la provincia se conformó un equipo de basquetbol femenino en el “Club Gimnasia y Esgrima” (*El Liberal*, 1944).

- Brohm, Jean Marie (1993). 20 Tesis sobre el Deporte. En Barbero, José Ignacio (Ed.), *Materiales de Sociología del Deporte* (pp.109-127). España: Las Ediciones de La Piqueta.
- Elías, N y Dunning, E. (1992). *Deporte y Ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- García, Antonio y Pecile, Santiago (2001). El Deporte: ¿Reproductor o transformador del sistema social? *Revista Stádium*, (177- 178), 13- 19. Buenos Aires. Stádium. En <https://es.scribd.com/document/340071108/Garcia-a-y-Pecile-S-El-Deporte-Como-Transformador-Social>.
- Gobierno de la provincia de Santiago del Estero. *Legislación de la Educación Pública de la Provincia de Santiago del Estero*. (1904). Santiago del Estero: Rodríguez y Cía.
- Guzmán, Héctor Daniel (2012). *Intelectuales Positivistas y Modernistas en Santiago del Estero (1876- 1916)*. Buenos Aires: AM Digital.
- Hargreaves, Jennifer (1993). Promesa y Problemas en el ocio y deportes femeninos. En Barbero, José Ignacio (Ed.), *Materiales de Sociología del Deporte* (pp.109-127). España: Las Ediciones de La Piqueta.
- Hernández, Néstor Fabián y Carballo, Carlos Gabriel (2003). Acerca del concepto del deporte: Alcance de su(s) significado(s). *Educación Física y Ciencia*, (6), 87–102. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. En <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv06a08>.
- Le Breton, David (2000). *El Cuerpo y la Educación*. *Revista Complutense de Educación*, (11), 35-42. España: Universidad Complutense de Madrid. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150303>.
- Llapur, Eduardo David (2022). *Historia de la Educación Física. Origen y consolidación como disciplina curricular en Santiago del Estero*. Bellas Alas: Santiago del Estero.
- Memoria presentada al Congreso Nacional de 1898 por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. Luis Beláustegui. (1898). *Tomo I. Texto Anexo de Justicia y Culto*. Buenos Aires, Argentina: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Milstein, Diana y Méndez, Héctor (2017). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Osborne, Raquel y Molina Petit, Cristina (2008). Evolución del concepto de género1 (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (15), 147-182. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. En <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124045007.pdf>.
- Sazbón, Daniel y Frydenberg, Julio (2018). Deporte y modernidad en Argentina: problemas conceptuales y propuesta de abordaje. *Cuestiones de Sociología*, (18). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. En <https://doi.org/10.24215/23468904e050>.

- Sgoifo, Marta Graciela (2008). Políticas públicas de educación en Santiago del Estero y diferencias genéricas (1872- 1914). *Población, Estado y Sociedad*, (IV). Santiago del Estero: Universidad Nacional de Santiago del Estero. En <https://www.geocities.ws/revista3soc/articulo1.htm>.
- Scharagrodsky, Pablo (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo*. En Memoria Académica: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>.
- Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santiago del Estero. (2017). *Estímulo y Defensa: Órgano del Magisterio Santiagueño* (1ra ed.) [CD-ROM]. Santiago del Estero: Biblioteca Popular Sociedad Sarmiento.
- Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santiago del Estero. (2018). *Los Anales de la Educación* (1ra ed.) [CD- ROM]. Santiago del Estero: Biblioteca Popular Sociedad Sarmiento.
- Tenti, María Mercedes (2009). Proyectos modernizadores y elites regionales. La consolidación del estado santiagueño (1903-1916). *Trabajo y Sociedad*, (XIII), 1-14. Santiago del Estero: Universidad Nacional de Santiago del Estero. En <file:///D:/Documentos/Descargas/Dialnet-ProyectosModernizadoresYElitesRegionalesLaConsolid-3124228.pdf>.
- Tenti, María Mercedes (2022, 31 de julio). Orígenes del Fútbol en Santiago del Estero. *El Liberal*. https://www.elliberal.com.ar/noticia/santiago/630311/fotos-intenso-movimiento-centro-santiagueno-atencion-normal-comercios?utm_campaign=ScrollInfinitoDesktop&utm_medium=scroll&utm_source=nota.
- UNICEF Argentina. (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas. Perspectivas de género*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf.

Fuentes Prensa Locales

- *Diario El Fígaro* (1918, p.3).
- *Diario El Liberal* (1930, p.6; 1935, p.2; 1941, p.4 y 1944, p.2).
- *Diario El Siglo* (1902, p.3 y 1902, p.4).
- *Diario La Reforma* (1899, p.3 y 1899 p.7).
- *Diario Santiago* (1923, p.6; 1923, p.2; 1924, p.6; 1924, p.6; 1924, p.5; 1925, p. 2; 1925, p.7; 1925, p.5 y 1926, p.8; 1926, p.2.)

Datos del autor:

Eduardo David Llapur. Licenciado en Educación Física. Posgraduado en Investigación Educativa. Catedrático en el ISPP N° 1. Presidente de la Asociación de Historiadores del Deporte de Sgo. Del Estero. Autor del libro “Historia de la Educación Física. Origen y consolidación como disciplina curricular en Santiago del Estero”. Autor de artículos de divulgación e investigación. Disertante en jornadas, congresos locales, nacionales e internacionales en temáticas referida a la historia de la Educación Física y los deportes.



La reflexión en y desde las prácticas de enseñanza. Una intención problematizadora

Fecha de recepción: 20-10-2023. Aprobado para su publicación: 24-11-2023

Autor: Matías Federico Lanza

Resumen

En el campo de la educación, hablar de reflexión implica encontrarnos con múltiples términos y descripciones. Partiendo de un breve recorrido por los significados que algunos de los principales referentes del campo le han asignado al término reflexión, en este ensayo se analizarán las implicancias de su aplicación en las tareas de enseñanza en y desde la práctica. Para ellos, se delimitará el término problema, como situación a construir, examinando los caminos posibles de transitar al momento de accionar un proceso reflexivo como intención problematizadora. En este sentido, la tarea del arte, y de la literatura en particular, servirá como puntapié para reflexionar sobre la construcción del camino hacia aquellas intencionalidades que la contingencia de la práctica imposibilita anticipar. Se reparará en la atención necesaria al momento de problematizar la práctica pensando solo por oposición. Concluyendo en que la reflexión es una necesidad que se nos brinda para justificar de manera fundada nuestras decisiones en el campo educativo, como campo social y político. Y no un simple experimento constante de prueba y error que pretenda alcanzar una verdad única.

Reflection in and from teaching practices. A problematizing intention

Abstract

In the field of education, talking about reflection implies encountering multiple terms and descriptions. Starting from a brief tour of the meanings that some of the main references in the field have assigned to the term reflection, the implications of its application in teaching tasks in and from practice will be analyzed. For them, the term problem will be delimited, as a situation to be constructed, examining the possible paths necessary to follow when activating a reflective process as a problematizing intention. In this sense, the task of art, and literature in particular, will serve as a kickstart to reflect on the construction of the path towards those intentions that the contingency of practice makes it impossible to anticipate.

The necessary care will be taken when problematizing the practice, thinking only through opposition. Concluding that reflection is a necessity that is offered to us to justify our decisions in the educational field, as a social and political field, in a well-founded way. And not just a constant experiment of trial and error that aims to achieve a single truth.

Palabras clave: Reflexión; Educación; Enseñanza; Prácticas.

Keywords: Reflection; Education; Teaching; Practices.

Introducción

En el campo de la educación, hablar de reflexión implica encontrarnos con múltiples términos y descripciones. Una de las conceptualizaciones de mayor relevancia ha sido la propuesta por Dewey¹⁹ (1993), quien se ocupó particularmente de las prácticas reflexivas que son guiadas por un tipo especial de pensamiento, al cual nombró como *pensamiento reflexivo*. Para diferenciarlo, se ocupó de caracterizarlo en oposición a otras formas de razonar, denominadas comúnmente como *pensamiento*, como las ideas volátiles o como las creencias. Sobre las primeras nos dirá que se nos presentan a diario en modo de recuerdos, de manera intermitente y automática, mientras que el pensamiento reflexivo

“no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron”. (1993, p.20-21)

Sobre las segundas, nos dirá que esta acepción implica la aceptación sin cuestionamiento del objeto de la creencia, prescindiendo de un conocimiento sobre el objeto capaz de sustentar los productos de estas ideas. El pensamiento reflexivo, en cambio, siempre busca la verdad, a riesgo de no encontrarla nunca.

Como expresa Dewey, “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (1993, p.24). Es menos por la intención de desacreditar las otras maneras de pensamiento que por la imposibilidad de permitírsele, que el pensamiento reflexivo no aceptaría los hechos sin una investigación que le sirva como base sobre la cual sustentar sus acciones; las creencias realizan el camino inverso.

En una misma línea de pensamiento Schön (1998) conceptualiza a la reflexión como un proceso a partir del cual desentrañar y problematizar los conocimientos que orientan a las acciones de la práctica; procedimiento que se da, sobre todo, a partir de situaciones sorprendidas, desestabilizantes e inéditas.

¹⁹ John Dewey (Burlington, Vermont, 20 de octubre de 1859-Nueva York, Estados Unidos, 1 de junio de 1952) fue un pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense. Durante la primera mitad del siglo XX fue la figura más representativa de la pedagogía progresista en Estados Unidos. Las obras aquí citadas corresponden a este período.

Schön distingue dos tipos de reflexión: *desde la acción y sobre la acción*; según se realicen sobre la acción en curso o luego de que esta haya ocurrido.

Estos aportes, en oposición a la racionalidad técnica -para la cual la práctica se reduce a la aplicación de fórmulas preconcebidas-, significaron una revalorización de los conocimientos experienciales de los profesionales, posibles de encontrar sólo en sus propias prácticas. El papel de los profesionales se vuelve central en la tarea de llevar a buen puerto sus propias prácticas, reflexionando *en y desde* ellas, con la intención de mejorarlas y generar nuevo conocimiento. Así, son los profesionales quienes constantemente construyen y abordan situaciones a través de sus reflexiones *para, desde y sobre* la práctica.

Con el avance de las investigaciones se percibe un aumento en la especificidad de las conceptualizaciones en torno a los procesos reflexivos, volviéndose más precisos, tanto en sus sentidos, como en la particularidad del campo en que se desarrollan. Así, encontramos en autores como Brockbank y McGill (2003) y Perrenoud (2016), la preocupación por realizar una distinción entre reflexión y prácticas reflexivas. Entendiendo por reflexión a la elaboración de nuevos significados, mediados por aspectos del pensamiento, la acción y afectivos, que interactúan con sus experiencias. En tanto que referir a prácticas reflexivas implicaría intencionalidad y sistematicidad. Otorgándole una direccionalidad a la reflexión, que pretende ser transformadora, tendientes a la propia reflexión como práctica emancipatoria; ahondando en problemáticas antes propuestas por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) y confiándoles a los profesionales la autonomía y responsabilidad de transformar la práctica a través de sus procesos reflexivos.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento autoras como Anijovich et al. (2009) y Edelstein (2013) profundizaron sobre la idea de procesos reflexivos en el campo de la formación docente, complejizando su conceptualización al sumar interrogantes en relación a los tiempos en que los docentes realizan sus reflexiones -sobre acciones pasadas, presentes o futuras-, y sobre los contenidos objeto de esas reflexiones, resaltando, a su vez, la importancia del marco en que estos procesos reflexivos se accionan, es decir, tanto del contexto institucional, como del social y político.

La construcción de los problemas de las prácticas

Entenderemos por reflexión a los procesos cognitivos activos y deliberativos, que se accionan ante la necesidad de resolver un problema o de elegir un camino hacia sus intencionalidades educativas, que incluyen creencias y conocimientos propios de nuestras biografías y formación. Al referir a los problemas de la práctica, nos referiremos a lo que Libedinsky (2016) define como

“una situación que un individuo o un grupo de personas quiere o necesita resolver, pero no dispone de un camino rápido y directo que lo lleve a la solución. Sin intención, sin voluntad, sin necesidad, el problema o no se detecta y/o no se resuelve” (p.64).

De esta manera, recuperando a Craviotto (2017), resulta necesario reconocer que, lejos de generarse de manera espontánea como dato de la realidad, los problemas de las prácticas existen como tales debido a una construcción individual y colectiva. Entonces, será esa búsqueda la que nos pondrá (o no) de cara a los problemas que puedan presentarnos las prácticas.

Es esa intención problematizadora la que habilita y habita la elaboración de un proyecto de enseñanza como necesidad. Esto abre dos tópicos, sobre los cuales interesa detenernos. En primer lugar, adentrarnos brevemente en el concepto que presenta Craviotto (2017) sobre la clase y su planificación como ficción. Y, en segundo lugar, desandar la forma de abordar esa ficción, reflexionando sobre los elementos que allí interactúan y en la posibilidad o no de abordar los problemas que allí se nos presentan.

Expresa Craviotto que:

La planificación como ficción supone, necesariamente, definir de modo explícito los estados deseados que se aspiran alcanzar, los cambios que queremos conseguir y los medios y estrategias para seguir esa dirección y no perdernos por el camino. Ficción, pues debe indefectiblemente olvidar lo incapturable de la vida, lo azaroso y contingente, pero se agota en sí misma si no reconoce los acontecimientos que dejan en evidencia la imposibilidad de que las orientaciones se conviertan en prescripciones. No hay recetas ni manuales para la planificación de la Educación Física escolar, pues no hay recetas en un mundo que se mueve por la vía de los acontecimientos. La única forma de orientar de manera comprometida el proceso de intervención en sus diferentes niveles, de darle dirección, está dada por las relaciones que el profesor pueda establecer con el estado de conocimiento de la Educación Física, los estados de las investigaciones, con las dificultades y problemas generados en las prácticas educativas concretas. (p.34)

Un proyecto, una ficción, como idea deseada por alcanzar, que sirva a la vez de guía, aportando direccionalidad. Implica la necesidad de renunciar a que todo lo presente en una planificación se plasme de manera lineal en la realidad de la clase; convirtiendo esa dirección en simple prescripción. Una relación con la educación que se da a partir del nivel de compromiso y profundización que cada profesional pueda lograr con la disciplina, el saber, las investigaciones que en ella se han desarrollado, y su estado de conocimiento.

Entonces, retomando el segundo tópico, lo que se propone es pensar en cómo avanzar en este contexto de ideas a alcanzar, ficción y conocimiento. En este sentido, la tarea del arte, y de la literatura en particular, servirá como puntapié para reflexionar sobre la construcción del camino hacia aquellas intencionalidades, que la contingencia de la práctica imposibilita anticipar.

Saber aquello que no queremos hacer

A raíz de un ciclo de clases sobre la obra de J. L. Borges, el escritor Ricardo Piglia (2013) se pregunta sobre el significado de aquello que comúnmente consideramos como “ser un buen escritor”. Piglia plantea que por buen escritor entiende a todo aquel capaz de lograr una considerable aproximación entre aquello que ha imaginado –como idea- y aquello que finalmente escribe –como texto.

Piglia señala que, cuando uno comienza a escribir, la única certeza posible es sobre aquello que no se pretende hacer, pues si supiera exactamente aquello que sí se pretende y, por tanto, debiera hacer, todos terminaríamos por escribir *La divina comedia* o el *Martín Fierro*. Es decir, que uno puede tener grandes ideas, pero el hecho de llevarlas a cabo de manera precisa, supone una tarea un tanto más compleja. En otras palabras, el camino no es igual a los pasos necesarios para recorrerlo.

De esta manera, para lograr la concreción de su obra, el escritor se verá inmerso en un proceso consistente en descartar palabras y formas, las cuales sabrá que no lo aproximan a su ideal. En consecuencia, la proximidad hacia aquel ideal imaginado en principio, dependerá, en gran parte, de su capacidad para percibir y descartar la mayor cantidad de opciones consideradas como inadecuadas para tal fin; será debido a esta proximidad entre las ideas y su manera casi perfecta de llevarlas a cabo – imaginando la cantidad de posibilidades que ha debido descartar para ello- uno de los motivos por los que considerará a Borges tan buen escritor. Encontramos entonces, un proceso reflexivo en que, partiendo de una intencionalidad concreta en el mundo de las ideas, el escritor se sumerge en la incertidumbre propia de lo real, descartando posibilidades como método de aproximación.

Al escribir sobre la exactitud en la literatura, Ítalo Calvino (1998) reconoce un proceso con similitudes en las que reparar. A razón de su incomodidad frente a la inexactitud que le representa el lenguaje oral – al que considera siempre aproximativo, impreciso-, opone a él la plasticidad de la escritura y sus posibilidades de corrección. No obstante, tiene en claro que esas correcciones no las realizará con la intención de quedar satisfecho, sino con la intención de “eliminar las razones de insatisfacción que soy capaz de percibir” (1998, p.64). Nuevamente, aparece la idea de que, para concretar su obra, un camino posible será el de desechar la mayor cantidad de razones de insatisfacción que logremos percibir y que nos alejan de nuestra intención.

Percibir la práctica. Una intención problematizadora

Pero, ¿de qué dependerá esta capacidad de percepción que, en principio, definiría tanto a los escritores, como así también a las posibilidades de accionar y complejizar los procesos reflexivos? Sin dudas, la percepción será para los procesos reflexivos la tentativa de problematizar los sucesos de la práctica, con la intención de dar un salto en su comprensión, ya sea “comprendiendo lo que no se había comprendido o dejando de comprender lo que se creía haber comprendido” (Wagensberg, 2007, p.23).

Aquí se nos presenta la cuestión ya mencionada por Calvino, que refiere a aquello que soy capaz de percibir. Cuando Piglia coloca a Borges dentro de lo que él define como un buen escritor, lo hace imaginando una capacidad de descartar tal cantidad de caminos posibles, que aquello escrito termina siendo tan cercano a su ideal que le parece casi un milagro. Por tanto, como actitud frente a la práctica, la capacidad de percepción presenta la necesidad de ser trabajada de manera consciente. En palabras de Dewey:

“dada una dificultad, el paso siguiente es la sugerencia de algún camino, esto es, la elaboración de algún plan provisional o proyecto, la adopción de alguna teoría que explique las peculiaridades en cuestión, la consideración de alguna solución al problema. Los datos disponibles no pueden proporcionar la solución; sólo pueden sugerirla. Entonces, ¿cuáles son las fuentes de la sugerencia? Sin ninguna duda, la experiencia anterior y un fondo de conocimiento adecuado a disposición del sujeto” (1993, p.30)

Toda práctica reflexiva, en la presencia de una dificultad -que se impone o se busca a conciencia-, implicará poner en acción nuestras experiencias, saberes y conocimientos en favor de un proceso reflexivo que pretenda dar respuestas allí donde encontramos incertidumbre. Se abre un nuevo camino y, por tanto, “se nos ofrece la posibilidad de decirlo todo, de todos los modos posibles; y tenemos que llegar a decir algo, de una manera especial” (Calvino, 1998, p.123). A partir de allí, nuestras decisiones enunciarán “el distanciamiento de la potencialidad ilimitada y multiforme para dar con algo que todavía no existe y que podrá existir sólo por medio de la aceptación de los límites y las reglas” (Calvino, 1998, p.123).

Se trata entonces de accionar un proceso que nos exige tanto como nos posibilita. De esta manera, el compromiso con una práctica que incluya los procesos reflexivos de manera sistemática, siempre significará un lugar de incomodidad, pues se trata de un estado de insatisfacción permanente frente a los sucesos de la práctica; una invitación a aprehender el equívoco responsable. Estos sucesos, en tanto históricos y políticos, implican un análisis activo y situado, que intente dar respuesta en, desde y para el momento y lugar en que se desenvuelvan.

Sobre la construcción de nuevas ideas a partir de problematizar la práctica

Hasta aquí hemos dado cuenta de un proceso de reflexión cuyo modo de búsqueda de nuevos caminos posibles sería mediante una vía que, a la vez que problematiza y tensiona sucesos de la práctica, también tiende a inclinarse y realizarlo a través de una crítica que podríamos calificar como negativa. Esta idea, aunque no es nueva, conviene desandarla reflexionando sobre las posibilidades y limitaciones que nos presenta.

Schön (1998) recupera una de las ideas de Chris Alexander (1968), quien al reflexionar sobre los saberes implicados en un proyecto, afirma que

“a menudo podemos reconocer y corregir el <mal ajuste> de una forma con su contexto, pero que normalmente no podemos describir las reglas por las que encontramos malo un ajuste, o reconocemos la forma correcta para que sea bueno. Los artefactos tradicionales evolucionan culturalmente a través de las detecciones y correcciones sucesivas de un mal ajuste, hasta que las formas resultantes sean buenas” (p.58)

Dewey (1967), por su parte, encuentra en la crítica negativa algunos problemas sobre los cuales es conveniente advertir. Colocando a la educación y los conflictos entre las teorías tradicionales y las nuevas propuestas como eje de su reflexión, el autor escribe:

“En un nuevo movimiento existe siempre el peligro de que al rechazar los fines y métodos de lo que quiere sustituir puede desarrollar sus principios de un modo negativo. Entonces toma su guía para la práctica de lo que rechaza en lugar de hacerlo del desarrollo constructivo de su propia filosofía”. (p.16)

El hecho es que reconocer los problemas y limitaciones de la educación tradicional –rechazándolos- no es tarea suficiente. Poco tendrá que ver su rechazo con la posibilidad de vislumbrar un camino por el que nuestras ideas puedan encontrar nuevos horizontes. Por el contrario, este proceder puede llevarnos a suponer que una “nueva” educación –y sus lineamientos- serán posibles de alcanzar por oposición y no mediante una búsqueda intencionada, situada, sistemática y reflexiva.

La necesidad de problematizar la práctica es un tema de innegable relevancia para la enseñanza, siempre que se piense en una práctica que se pretenda transformadora. Sin embargo, el hacerlo implica una tarea ardua, que de ninguna manera se agota en el señalamiento. La mera descripción de una perspectiva, enfoque o corriente educativa, de manera negativa, puede contribuir a otros fines, más cercanos a un estancamiento conceptual y pérdida de sentido transformador, alejado de las demandas, cambios y transformaciones que como práctica social se posibilitan.

Palabras finales

Por todo lo dicho, queda por decir que la reflexión no es una invitación a reconocer aquello que no nos gusta y que atraviesa nuestro campo de acción y conocimiento. Ni tampoco a la participación de un experimento constante en donde la prueba y el error pretendan alcanzar una única verdad. La reflexión es una necesidad que se nos brinda para justificar de manera fundada nuestras decisiones en el campo educativo, como campo social y político. El recurso utilizado en este ensayo, de analizar los procesos reflexivos realizando un paralelismo con aquellas tareas de construcción y análisis propias del arte, para

nada debe confundir con la posibilidad de estar creando una obra de estas características desde la educación, o más en específico, desde la tarea de enseñanza. En este punto, se vuelve necesario recuperar la idea de Sontag (2017), para la cual una obra de arte es una cosa en el mundo, y no un comentario o un texto sobre el mundo; en el sentido de que no requiere de una interpretación ni una justificación de su existencia. Para nosotros, como educadores, y por más antipático que resulte alejar la enseñanza del arte, la educación no puede evitar esa oposición, porque necesariamente es un comentario sobre el mundo. Y, por tanto, y a diferencia del arte, es necesario que se la justifique y defienda; parte de nuestra tarea es esa, y ejercerla implica un compromiso con la reflexividad.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. Capelletti, G. Mora, S. Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Brockbank, A; McGill, I. (2003). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata
- Brubacher, J.W., Case, C.W. y Reagan, T.G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Gedi.
- Calvino, I. (1998). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela.
- Canal Televisión Publica. (8 de septiembre de 2013). *Borges, por Piglia*. [archivo de video] Youtube. https://youtu.be/im_kMvZQlv8
- Craviotto, A. y Meneses, G. (2017). Planificar la enseñanza de la Educación Física en la escuela en Guido, S et al. (ed). *Educación física y escuela*. Instituto Superior de Educación Física
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Losada.
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Paidós
- Perrenoud, Ph. (2016). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Noveduc - Graó.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Sontag, S. (2017). *Bajo el signo de Saturno*. Debolsillo
- Wagensberg, J. (2007). *El gozo intelectual: Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. Tusquets Editores

Datos del autor:

FaHCE-IdIHCS-AEIEF-CONICET-UNLP

mlanza@fahce.unlp.edu.ar

Profesor en Educación Física. Becario FaHCE-UNLP. Maestrando en Educación FaHCE-UNLP. Integrante de Proyectos de Investigación y de Extensión FaHCE-UNLP. Ayudante diplomado de la Cátedra de Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 del Profesorado en Educación Física de la FaHCE-UNLP.



Trabajos finales de grado y posgrado

El Ser Humano y el Juego en la Educación Física. El Juego y el Jugar, su Naturaleza

Fecha de recepción: 10-10-2023. Aprobado para su publicación: 22-11-2023

Autora: Mariángel Soria Reyna

Resumen

El presente trabajo es un recorte de mi tesis Doctoral, en el que se pretende problematizar respecto de algunos aspectos constitutivos del juego y el jugar.

La naturaleza lúdica es esquiva y se oculta, aparentemente, del que desea estudiarla. Existen dos factores constitutivos del juego que vamos a analizar en el confuso escenario que en apariencia nos propone el juego; estos dos elementos son la incertidumbre y el permiso. Ambos tienen una doble dimensión, ya que son parte del juego y parte del jugador. Releyendo a Roger Caillois, vemos que él agrega a la definición de Huizinga la incertidumbre. Esta es la ausencia de seguridad o de certeza sobre lo que va a suceder durante el juego y que crea expectativas en el jugador, lo seduce, lo incita a intentar caminos, lo cual constituye un desafío. Y como el resultado es también imprevisto, quedan libradas a la imaginación y a la curiosidad las expectativas que se tienen al respecto.

Esta incertidumbre se inscribe desde fuera del que juega, en el sentido que venimos expresando y desde un impulso interno que mueve al ser humano a jugar.

Palabras clave: Juego – Jugar – Incertidumbre - Permiso

The Human Being and the Game in Physical Education. The game and playing, its nature

Summary

The present work is an excerpt from my Doctoral thesis, which it is intended to problematize some constitutive aspects of the game and play.

Playful nature is elusive and is apparently hidden from those who wish to study it. There are two constituent factors of the game that we are going to analyze in the confusing scenery that the game apparently proposes to us; these two elements are uncertainty and permission. Both have a double dimension, since they are part of the game and part of the player. Rereading Roger Caillois, we see that he adds uncertainty to Huizinga's definition. This is the absence of security or certainty about what is going to happen during the game and that creates expectations in the player, seduces him, encourages him to try paths, which constitutes a challenge. And since the result is also unforeseen, the expectations in this regard are left to imagination and curiosity.

This uncertainty is inscribed from outside the player, in the sense that we have been expressing and from an internal impulse that moves the human being to play.

Keywords: Game – Play – Uncertainty - Permission

Introducción

Desde los orígenes de la humanidad, tal como lo atestiguan las expresiones pictóricas encontradas en diversos sitios arqueológicos, los hombres primitivos no solamente han realizado actividades productivas o actos técnicos, sino también otras que no apuntan a una finalidad útil. Estas son las que denominamos “lúdicas” o de mero entretenimiento. En efecto, si observamos el desarrollo de todas las culturas, vemos que el elemento lúdico aparece como una constante, de allí es que sostenemos que el juego es un propio del humano. En efecto, jugar permite manifestarse, expresarse y comunicarse; por ende, es un suceso social; más aún, como bien dice J. Huizinga, el juego es un hecho cultural.

Entendemos que, debido a su importancia, el juego representa una necesidad vital del ser humano, que abarca todas sus dimensiones para dar alcance al equilibrio personal en sus distintos niveles.

En los niños y jóvenes la actividad lúdica tiende a cumplir una necesidad vital; en los adultos y mayores se presenta como un mecanismo que les permite vivenciar situaciones para recuperar lo original del ser humano. Sostenemos que el hombre es una entidad compleja, que abarca una dimensión psíquica y otra corpórea, que le permite su inserción en el mundo y mantener vínculos con los demás. En este sentido,

decimos que el juego es la "praxis" de lo corporal en el ser humano que lo acerca al conocimiento y la práctica de sus posibilidades, acarreado la comprobación de nuevos modos de ser y estar en el mundo.

Sin embargo, se hace necesario incorporar las manifestaciones lúdicas en las diferentes etapas de la vida del ser humano a fin de presentar una mirada integradora del juego. Cabe señalar empero que no pretendemos por el momento proponer una teoría sobre el juego, sino esbozar lineamientos que constituyan el punto de partida que nos conduzcan a tal propósito.

¿Qué es Juego? La Incertidumbre y el Permiso como Impulso

Lúdico

Como decíamos, muchas de las actividades de la vida cotidiana están impregnadas de un carácter lúdico; al respecto escribe Huizinga (1990) -refiriéndose a las fiestas, a la danza, al deporte, a los gestos simbólicos de la liturgia y al aparato de la justicia- que:

El juego se mueve en una dimensión totalmente separada de la vida ordinaria: en un ámbito de círculo mágico que es, en cada caso, el templo, el campo, el tribunal, el ágora; su tiempo es distinto al tiempo de trabajo y tiene leyes propias. [...] En tiempos de paz cada uno debe pasar la vida lo mejor posible ¿Cuál es la manera justa? Se debe vivir jugando, realizando determinados juegos y determinados sacrificios, bailando y cantando para hacer propicios a los dioses, rechazar a los enemigos y vencerlos en la lucha. (1990, p. 35)

Pero entonces, ¿qué es el juego? Nos unimos a Vicente Navarro Adelantado (2002, p. 107) quien afirma que el juego es una realidad compleja. Porque éste es una organización dinámica en la que las diferentes acciones están supeditadas a muchos factores: la voluntad individual y el estado de ánimo de los jugadores, las posibles interrelaciones que acontezcan entre ellos, los objetos con que se juega y el contexto; las reglas que se establecen, los acuerdos a los que se llegan y modos de jugar establecidos de antemano o modificados durante el juego; el bagaje de experiencias de los jugadores; cada una de las decisiones que se toman durante la actividad e intereses de los que juegan; esto condiciona, asimismo, los roles que asume cada uno durante el juego.

Todo este conjunto conforma una realidad compleja y difícil de abstraer, como bien señala el autor citado. En este sentido, toda vez que nos situamos como observadores que intentan analizar esta situación tan enmarañada que constituye la actividad lúdica, debemos hacerlo desde diferentes perspectivas.

Pensando al respecto, tal vez sea posible lograr cierta unificación en nuestra mirada sobre el juego que nos permita contribuir a verlo de manera homogénea. En donde una futura teoría sobre el juego pueda lograr dicha unión. Si pensamos en el origen del juego y dónde radica el impulso lúdico en el ser humano, quizás nos estemos situando frente a la punta del ovillo. Aunque, si hacemos un esfuerzo para unir las

miradas de las diferentes disciplinas que estudian el juego, correríamos el riesgo de obtener una suma de las partes sesgadas y carentes de una real integración.

Existen dos factores constitutivos del juego que vamos a analizar en este confuso escenario; estos dos elementos son la incertidumbre y el permiso; ambos tienen una doble dimensión, ya que son parte del juego y parte del jugador. Roger Caillois (1986) agrega a la definición de Huizinga la incertidumbre; esa ausencia de seguridad o de certeza sobre lo que va a suceder durante el juego crea expectativas en el jugador, lo seduce, lo incita a intentar caminos, lo cual constituye un desafío. Y como el resultado es también imprevisto, quedan libradas a la imaginación y a la curiosidad las expectativas que se tienen al respecto.

Esta incertidumbre se inscribe desde fuera del que juega, en el sentido que venimos expresando y desde un impulso interno que mueve al humano a jugar, tanto en su iniciativa como en su manera de participar y accionar.

Al respecto de lo que mencionamos nos dice Hilda Cañequé (1991, p. 7): “El juego no nace del deseo del otro, no puede ser ordenado”. Este impulso interno no suele ser patente o consciente para el jugador, aunque surge desde su subjetividad. Entonces el juego es y no es voluntario; esta pulsión primigenia es inconsciente, es como el detonante, es decir, lo que desencadena o enciende la voluntad de jugar. En este sentido, ganar, perder o participar -aunque se inscriben en la realidad exterior- son la excusa que impulsa al jugador, el motivo aparente y no la verdadera motivación.

Estos enunciados se apoyan en el hecho de que rápidamente el jugador se cansa del mismo juego una vez conseguido el desafío externo, ese señuelo particular que posee la actividad lúdica. Cada vez que un jugador pierde interés sobre un juego es porque este no presenta incertidumbre; el juego se agota si no se renueva cierto grado de creatividad sobre su objetivo, ya que no presenta ninguna novedad o ambivalencia. Podemos afirmar, entonces, que se juega por desconocimiento de lo que sucederá; esa es la incertidumbre.

También vamos a discurrir sobre el segundo elemento que mencionamos, *el permitirse jugar o dar permiso para que el juego ocurra*. Pensar en este factor parece una pérdida de tiempo, aunque es de fundamental importancia en el intento de develar la realidad compleja que es la actividad lúdica. Ante la invitación a jugar, este apartado témporo-espacial del que nos habla Huizinga, lo primero que tiene que ocurrir es la existencia del “permiso del juego” (Cañequé, H, 1991). Si, a pesar del impulso natural que lo moviliza o invita, el jugador no se permite realizar el juego, o, si no hay una aceptación y entrega para realizarlo, el mismo no sucede.

Existe, asimismo, otro permiso que es externo: Cuando el espacio, el tiempo, los otros jugadores, las reglas, los acuerdos emergentes, los materiales o juguetes y todo el contexto no colabora o no son los

adecuados para esa actividad lúdica particular, tampoco existe el permiso para jugar, ya que estos elementos externos no lo promueven.

En nuestra sociedad, en la cual el juego está desvalorizado y por ende se piensa que jugar es una pérdida de tiempo, tanto los factores externos como internos que posibilitan la realización del juego suelen conspirar para que éste se vea cercenado. Esta mutilación que sufre el juego excluye entonces la posibilidad de la realización del juego libre. Abundan propuestas lúdicas que, lejos de permitirle al jugador participar, lo llenan de un deber ser y un deber actuar tan estructurado que el juego desaparece.

Los Estudiantes respondieron ¿Qué es Juego? ¿Qué es Jugar?

Nuevamente, ¿qué es el juego? Indagamos al respecto, entre los estudiantes de la carrera del Profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física de la UNT. Conocer su opinión y su sentir al respecto. Entender, asimismo, si el tránsito institucional condiciona las respuestas. Para encontrar lo que buscábamos, encuestamos a 105 (ciento cinco) estudiantes de todos los cursos de la carrera mencionada.

Qué es el juego de acuerdo a las respuestas de los estudiantes:

Para los 105 alumnos encuestados respecto del concepto o noción que tienen de juego, la mayor frecuencia es representada por la palabra “actividad”. Esta palabra se unificó a partir de acción y actividad y la representa una frecuencia de 54 respuestas que son el 51,42% del total de alumnos. Mientras que le sigue en orden decreciente la palabra “divertirse” que unificamos a partir de divertirse, diversión, divertidos, divertir con un 50,47% sobre 105 estudiantes. En tercer lugar, encontramos repetida 28 veces la palabra reglada (Fuente: Soria Reyna, Mariángel, 2022, p. 192).

Si realizamos un análisis año por año, lo notable es que la palabra “aprender”, no aparece sino hasta segundo año y desde ahí se mantiene entre las primeras cinco, excepto en tercer año que ocupa el séptimo lugar. Nos resulta necesario resaltar que a partir de tercer año encontramos resabios de la definición de juegos de Johan Huizinga.

Qué es jugar de acuerdo a las opiniones de los estudiantes:

Para todos los alumnos que respondieron las encuestas acerca de las opiniones que tienen sobre qué es jugar, la mayor frecuencia es representada por la palabra “diversión” con un 56,19% sobre el total de alumnos encuestados. En segundo término, encontramos la palabra “actividad” con un 31,42% sobre 105 estudiantes (Fuente: Soria Reyna, Mariángel, 2022, p. 194). En el contexto de las respuestas, la multiplicidad de sentires que expresan las palabras usadas por nuestros alumnos para definir qué es jugar, nos pareció muy importante. Esto es porque alude a sus propias experiencias como jugadores, donde se permiten deslizar palabras como disfrute, felicidad, compartir, etc. Y estos sentires no fueron usados para definir juego.

Nos llamó la atención que, tanto en las frases completas como en la reducción de esas frases a palabras representativas, encontramos coincidencias significativas entre lo que los alumnos piensan de juego y lo que piensan sobre jugar. A pesar de haberle dado tratamientos separados en la exposición de los resultados, nos parece importante realizar una comparación de ambas respuestas generales con la finalidad de mostrar las grandes coincidencias entre ambas respuestas:

Tabla 1:

De distribución de frecuencias absolutas sobre Qué es Juego y Qué es jugar.

Jugar	F A	Juego	F A
actividad	54	diversión	59
divertirse	53	actividad	33
reglada	28	disfrute	14
entretenerse	24	realizar	13
libre	20	felicidad	12
recreativo	19	entrenarse	9
aprender	16	aprender	8
educación	11	compartir	8
disfrutar	9	competición	8
destreza	8	destreza	6
ejercitar	8	distracción	6
física	8	irrealidad	6

Nota: Comparación de las doce mayores frecuencias. En 105 alumnos encuestados. (Fuente: encuestas propias)

Dónde radica la diferencia ya que aparentemente juego y jugar están definidos con las mismas nociones. La diferencia se encuentra en la construcción de las frases para definir las, las palabras auxiliares que usaron y que contextualizan a las consideradas medulares y que llenan de significado el discurso. Por lo que toda vez que nuestros estudiantes definen “juego”, lo hacen desde el punto de vista disciplinar, mientras que al referirse a “jugar”, el discurso se llena de sentires. En este último caso hablan los jugadores, cuentan sus experiencias.

Por esto nos preguntamos: ¿pueden nuestros estudiantes integrar sus saberes a sus sentires y que esto redunde luego en su quehacer profesional? ¿Existe acaso en la formación de nuestra facultad el permiso de integrar, a modo de comparación con el permiso de juego? Es necesario, tal vez, retomar el concepto de libertad en la construcción del propio tránsito académico. Por lo que, adhiriéndonos a Trigo Aza, E. (2003) y acercando los conceptos de Educación Física y juego entendemos que la verdadera Educación Física es la que se construye en un ámbito de libertad. “Entendemos en consecuencia como juego libre aquel que es realizado de manera autónoma en lugares y espacios elegidos por el sujeto y desarrollado individualmente o en relación con otros” (p. 401).

Referencias Bibliográficas

- Caillois, Roger, (1986), *El hombre y los juegos*, México: Ed. fondo de la Cultura Económica
- Cañeque, H. (1991). *Juego y Vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto*. Buenos Aires: El Ateneo
- Huizinga, Johan, (1990) *Homo Ludens: El juego y la Cultura*, Madrid: Alianza.
- Navarro Adelantado, Vicente, (2002), *El afán de Jugar, Teoría y práctica de los juegos motores*, Barcelona: Ed. INDE
- Soria Reyna, Mariángel (2022), *El hombre y el Juego en la Educación Física*, Tesis doctoral. Doctorado en Humanidades, FFyL – UNT
- Trigo Aza, Eugenia, (2003), *Aplicación del Juego Tradicional en el Currículum de la Educación Física, Vol. I*, Barcelona: Ed. INDE

Datos de la autora:

Soria Reyna, Mariángel, Facultad de Educación Física – UNT,

Profesora de Educación Física – EUDEF – UNT

Máster en Educación Física Universidad de Salamanca (Salamanca – España)

Dra. En Humanidades, Facultad de Filosofía y Letra - UNT

Profesora Adjunta en la Cátedra Juego y Recreación FACDEF – UNT

Coordinadora Académica de la Licenciatura en Educación Física FACDEF – UNT

Co-Directora de la Maestría en Educación Física para la Salud FACDEF - UNT

mariangel.soriareyna@facdef.unt.edu.ar

Entrevistas

Entrevista al profesor Carlos García

Realizada por Mariano Chiappe

Aclaración: a los fines de una mejor comprensión de lo relatado por el profesor Carlos García, se han modificado y/o agregado algunos conectores en diferentes fragmentos de la entrevista, sin que ello modifique en nada el espíritu de la respuesta

Para Escuchar la entrevista

Link:

Código QR

Carlos García es profesor de Educación Física, entrenador de basquetbol y fútbol para ciegos/as, jugador de fútbol para ciegos en el equipo “Los Guerreros” de la ciudad de Córdoba, donde salió cuatro veces campeón nacional. También fue jugador en la división juvenil del seleccionado nacional de futbol para ciegos “Los murciélagos” desde el 2012 al 2015

Buenas tardes Carlos, estamos haciendo la entrevista para la revista EFEI. Lo primero que te voy a pedir es que te presentes no solo con tu nombre, sino que además digas todo lo que considerarás importante que los demás sepamos de vos.

Bueno mi nombre es Carlos García tengo 32 años soy profesor de educación física de la ciudad de Córdoba capital, soy entrenador de fútbol y básquetbol para ciegos; también trabajo con el fútbol inclusivo y proyectando de forma de desarrollo personal las capacitaciones docentes en relación a la educación física inclusiva y la discapacidad visual

¿Cómo fue que te decidiste por estudiar educación física?

La decisión fue un poco compleja porque yo creo que sabía lo que quería hacer cuando tenía secundario terminado, que era ser profesor de Educación Física porque me encantaba el deporte y me encantaba transmitir las cosas que yo sabía que son cosas que me salía casi con naturalidad; no lo hice apenas salí de la secundaria por el hecho de que mucha gente me decía que no iba a poder, que no iba a poder ingresar a estudiar; y yo era chico y había muchas cosas de la vida que no entendía, muchas otras cosas que por ahí me dejaba llevar por la corriente de la misma sociedad. Entonces empecé a estudiar otras cosas, empecé a estudiar música y no me gustó; empecé trabajo social y tampoco me gustó hasta que dije bueno ¿por qué?, ¿por qué no hacer lo que yo quiero hacer para mi vida y por qué escuchar gente que no tengo que escuchar?... yo sé que por ahí voy a tener que pelear un poco y demás, pero lo voy a poder hacer, así que empecé primero a hacer unos cursos de formación deportiva (que son cursos de monitores deportivos que se dan en Córdoba, en aquella época se llamaban así), como para empezar a meterme en todo el ámbito. Me fue muy bien y conocí docentes que me ayudaron a entender un montón de cosas en cuanto a mi discapacidad y me llevaron al plano del fútbol para ciegos y ahí terminé de aprender muchas cosas en cuanto a mí mismo y terminé de tomar la decisión de ser profesor de educación física y empezar en el 2013/14 por ahí a estudiar.

¿Cómo fue ese tránsito en tu periodo de formación como profesor en los diferentes ámbitos? ¿me imagino que ninguna materia debe haber sido igual a otra, pero cómo repercutió esta discapacidad visual que vos tenés en tu formación?

Yo transité por dos espacios, dos instituciones, mejor dicho la primera era Quality ISAD (privada); la segunda fue el Instituto Juan Mantovani, privado también por el hecho de que en aquellos años me costó un poco ingresar a la universidad pública que dicta el profesorado ahí en Córdoba, entonces bueno charlando un poco con la gente que se encarga de dirigir estas instituciones y demás pude ingresar. No fue fácil pero pude ingresar y empecé a estudiar; sinceramente, académicamente hablando, no me costó mucho por el hecho de que los deportes, yo había hecho educación física de chico y tuve la posibilidad de aprender muchas cosas; quizás me faltaron otras cosas porque a veces los docentes no sabían cómo explicarme algunas cosas, pero aprendí mucho que me sirvió para trasladarlo a mi cursada en el profesorado, sumándolo a lo que aprendí en los cursos de formación deportiva. Hablando de las materias teóricas, a los apuntes los digitalizaba yo para poder estudiar, porque por ahí en la institución no me podían hacer esa asistencia, así que me los digitalizaba yo. Hablando de materias prácticas lo que más me costó fue prácticas acuáticas porque bueno, por ahí no podíamos enganchar con el profe, el profe no podía encontrar estrategias para explicarme las algunas cosas de la técnica porque él era un profe que explicaba de afuera de la pileta y yo estaba dentro de la pileta y no nunca llegaba a entenderlo bien. Y

la cátedra de voleibol que es algo que lo que hemos hablado ayer, también fue una de las cosas que me había costado, por la lógica propia del juego que para una persona con discapacidad visual, el manejar un elemento que va por el aire, el hacer el cálculo de trayectoria y demás, es súper complicado; entonces eso fue lo que más me costó, pero con la estrategia necesaria, con el acompañamiento de los profes y mucho acompañamiento de mis compañeros puedes seguir avanzando.

¿cuáles fueron tus sensaciones, tus emociones en ese transcurrir?

A mí como ser humano me puso un poco mal, me puso un poco triste el hecho de querer estudiar algo y por ahí tener que renegar un poco para poder ingresar, siendo que las condiciones o las capacidades mías eran acordes a lo que te piden en las instituciones Pero bueno, mis estados de tristeza o por ahí dura muy poco porque después yo sé que me tengo que levantar y tengo que buscar la forma de salir adelante porque la vida a veces te pega y te pega mucho, entonces tenés que caerte, levantarte, caerte y levantarte; entonces los estados de tristeza siempre me duran muy poco, y así fue y busqué la forma de empezar. Y empecé. A lo largo de la cursada yo fui feliz todo el tiempo porque estaba haciendo algo que sabía que era para mi futuro; estaba haciendo algo que iba a ser para mí un antes y un después que yo logre ese objetivo que yo estaba persiguiendo y fui feliz porque conocí mucha gente hermosa que la verdad que me acompañó y que valoro mucho cada cosa que se hizo para para que yo llegue a donde llegué, porque no llegué yo solo; llegué yo, llegaron los profes y mis compañeros y mi familia también, así que gran parte de la carrera fui feliz y más que todo porque voy a hacer algo y ya son cosas que hacía que como le decía Claudio ayer que después estar y trabajar y ser profesional y desarrollarse en esto también es algo que te pone muy feliz más allá que por ahí pasan cosas que no están buenas o que por ahí hay veces que salen cosas que no planificás y que te ponen a pensar. Soy feliz todo el tiempo

¿Cuáles fueron las dificultades una vez que te quisiste insertar en el ámbito laboral?

Bueno, por suerte yo cuando apenas me recibí conseguí trabajo y eso tiene que ver por ahí con mucho trabajo que yo he realizado antes sin cobrar un peso, pero aprendiendo y también mostrando un poquito de capacidad y un poquito de vocación para el laburo. Así que bueno, apenas me recibí conseguí trabajo como entrenador de básquetbol para ciegos, conseguí trabajo como entrenador de fútbol inclusivo y después al año siguiente me apareció lo del fútbol para ciegos femenino. Todo lo conseguí de la misma manera, por el trabajo y por gente que sabía la capacidad que yo tenía y lo que yo podía hacer con grupos de alumnos, y demás, mi meta (que es una asignatura pendiente que por ahí es algo por el que estoy peleando un poquito más), es por insertarme a la educación en el ámbito formal de las escuelas, que eso sí me está costando un poquito más porque me falta puntaje y todavía no sé qué va a pasar cuando tenga

que hacer la parte de los estudios preocupacionales, los estudios médicos, porque varias profes y varias directoras de escuela me han preguntado si yo era capaz, si para mí iba a ser posible pasar ese estudio por el tema de la vista; yo le dije que no hay ningún problema, que soy capaz, pero eso ya veremos qué pasa; es un signo de pregunta grande todavía para mí.

¿Cómo organizás tus clases?

Todas las estrategias con las que he entrenado casi doce años en el fútbol, yo como como deportista, se trabaja según la cantidad de alumnos o de alumnas. Trabajamos también con la ayuda de arqueros y de arqueras (depende de si es femenino o masculino), entonces ellos te ayudan mucho a la hora de organizar el trabajo, digamos que me apoyo mucho en las vallas laterales de la cancha que te ayuda mucho para que la gente y los alumnos sepan dónde se acaba la cancha, para dar puntos de ubicación para empezar o terminar ejercicios y demás.

Después con el fútbol inclusivo trabajo de la misma manera como trabajaría en una escuela: si son grupos grandes de personas, divido para trabajar en una sola actividad en diferentes canchas, por ejemplo si yo estoy trabajando con juegos motores para trabajar, no sé, el pase y la recepción, el mismo ejercicio lo hago con tres grupos diferentes en tres diferentes canchas una al lado de la otra; entonces yo tengo la posibilidad de moverme por las tres canchas para ver qué está pasando en todo momento en todo un espacio grande y no parado en el costado de la cancha sino, no sabría qué pasa en ningún lado, no podría intervenir y no podría hacer correcciones ni nada.

Y de esa misma forma yo trabajé en las escuelas cuando hice las prácticas. Pienso que trabajar en las escuelas (cuando pueda ingresar) usaría mucho la ayuda de alumnos o de alumnas que quizás no están haciendo la actividad por *x* motivo, porque están enfermos o porque no pueden, o porque no quieren; así los uso de apoyo y les pregunto qué sucede en las actividades que están haciendo sus compañeros y así yo también tengo el panorama de lo que pasa en la cancha.

¿Querés contarnos algo más que no te haya preguntado y que quieras reflexionar con los lectores?

Creo que estoy feliz de que cada vez haya más personas interesadas en la educación inclusiva; porque esto es una educación inclusiva, una educación que tiene que ser para todos; tenemos derecho a aprender. También hay que dejar claro que es una idea que está ingresando cada vez más en planes de estudios, está ingresando cada vez más en diferentes estamentos de la formación, que es el hecho de que cada uno tiene sus particularidades y que cada uno aprende a su ritmo, a su forma, y que cada uno le da un significado diferente a esos aprendizajes que se lleva porque todo lo aplicamos a nuestra vida pero todo

lo explicamos de diferentes formas. Todos tenemos que ser capaces de aprender y de llevarnos herramientas a lo largo de nuestra vida para poder desarrollarnos con normalidad o de igual manera como sujetos sociales como todos.

Agradecemos a Carlos su predisposición y festejamos haber podido compartir con él sus experiencias y conocimientos



Entrevista a la profesora Marcela Ceballo

Realizada por Federico Pizzorno

Aclaración: a los fines de una mejor comprensión de lo relatado por la profesora Marcela Ceballo, se han modificado y/o agregado algunos conectores en diferentes fragmentos de la entrevista, sin que ello modifique en nada el espíritu de la respuesta

Para escuchar la entrevista

Link

Código QR

Marcela Ceballo es profesora de Educación física, artista plástica, escritora y militante de los derechos humanos, siendo una de las referentes en la organización anual de la carrera de Miguel en San Carlos de Bariloche. El propósito de la entrevista es narrar brevemente la historia de la carrera de Miguel, su lugar dentro de la Universidad y dentro de la comunidad de San Carlos de Bariloche y alrededores.

¿Nos podrías contar cómo fueron los inicios de la carrera de Miguel en Bariloche?

Sí, por supuesto. Bueno, la carrera de Miguel en Bariloche surgió a partir de la inquietud de un estudiante que se llamaba Sol Gómez, que es de la camada del 2002 (grupo que tuvo el accidente en el Cerro Ventana) yo le compartí una nota que me llegó a través de mi hermana, que había una carrera de Miguel en Roma y que Miguel era un atleta desaparecido. Yo comulgo con el mundo del atletismo. No tenía mucho que ver, pero me pareció una idea que unía a dos cosas que a mí me apasionaban, que es el movimiento y también el correr. Y la historia de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía dentro de la universidad como que me empezó a picar por muchos lados de que eso podía ser un potencial para trabajar con los estudiantes en formación. En primer término, fue lo primero que se me vino y así que le dije a Sol sí, por supuesto, dale, vamos para adelante. Primero que nada, hay que comunicarse con Elvira, que es la hermana de Miguel, con Valerio, que es quien la hace en Roma. Valerio es el iniciador de la carrera. Él comenzó en el año 2000. Rápidamente conseguimos los contactos tanto de

Elvira como de Valerio y fuimos para adelante. Largamos la carrera, digamos, con el permiso de Elvira, no mucho más. Éramos muy poquitos en la primera edición, de entrada, contamos con el arco de largada de la Muni, o sea, eso se pensó en la Casa del Deporte como espacio, como lugar y que es donde se sigue haciendo al día de hoy. Y conectamos también a los chicos de H.I.J.O.S. que estaban empezando. A ellos también iba a movilizarlos por su propia historia. No eran muchos acá en Bariloche, por lo menos en esa primera edición estuvo Germán Swartz, no recuerdo si estuvo el hermano de Juan Germán, Horacio y también Pancho de Haro, que había sido decano de nuestra universidad y un referente derechos humanos acá en la Patagonia. Eran referentes de la Asamblea Permanente de Derechos Humanos y nos acompañaron también de cerquita. En ese primer año no recuerdo si estuvo la Red por la Identidad de los Lagos del Sur, pero si no, fue en el segundo. Fuimos también como abriendo ideas a otras posibilidades con gente de Educación Inicial e Historia. Entonces empezamos a pensar talleres sobre identidad. Ese 2006 fue el puntapié inicial. Y ya la segunda y la tercera edición ya fue con mucha más fuerza, porque en el año 2008 viajó Valerio a Bariloche y eso dio como una inyección de fuerza de ir para adelante. Él transmitió, nos transmitió a los chicos del Centro de Estudiantes, a mí y a los otros docentes que estábamos ahí impulsando la carrera. Nos contó las experiencias en Roma y en Italia en general y su trabajo también muy fuerte con las escuelas. Así que bueno, después de eso ya tomó más fuerza porque se enteró el Secretario de Deportes de la Nación de entonces que era Claudio Morresi y en ese momento y hasta el 2014 que estuvo en el cargo se comunicó directamente conmigo y por si necesitaba algo. Así que ahí fuimos creciendo fuertemente. Comenzamos a recibir un apoyo de la Secretaría de Deportes de la Nación para cuestiones de logística, de remeras, números, cartelería, publicidad o difusión, mejor dicho, entonces nos pudimos abocar como universidad a la construcción de talleres que dimos en las escuelas. Al día de hoy ya no los damos porque lo que produjo esto de los talleres fue que distintos docentes de jardines y de escuelas primarias y secundarias se apropiaran de la carrera y generen en su propia institución las carreras de Miguel maravillosas con sus propias improntas locales en sus barrios en sus espacios.

¿Cómo definirías a la Carrera de Miguel hoy?

La carrera de Miguel hoy, en Bariloche, es un gran espacio de construcción de memoria colectiva en relación a la última dictadura. También pudimos hacer cruces con el genocidio del pueblo mapuche y de cómo la historia tiende a repetir cuando nos recordamos cuando nos reparamos y bueno la importancia de mantenerla viva, activa con Miguel corriendo en nombre de los 30.000 compañeros y compañeras desaparecidos por memoria, verdad, justicia y nunca más silencio.

¿Quisieras agregar algo más?

Bueno y algo más para agregar sería que en este contexto tan adverso a partir del 10 de diciembre que vamos a tener un gobierno que desde mi perspectiva no sólo es negacionista sino que reivindica lo que sucedió en la dictadura, más que nunca tenemos que mantenernos de pie, vivos, unidos y que la universidad sea un espacio para dar la voz a los estudiantes, para informar, para contar, para explicar qué significa el terrorismo de estado, qué significa un delito de lesa humanidad, qué significa un delito común, qué significa justicia, porque me parece que son conceptos que no podemos no compartir con nuestros estudiantes. Seamos de la disciplina que seamos, un estudiante universitario tiene que saber qué es un genocidio. Se cae el sentido de cualquier tipo de enseñanza para mí, desde mi mirada, desde un profesor de matemática, hasta un biólogo, hasta un profesor de educación física, un profesor de historia, ni hablar, un enfermero o quien fuera, que tenga un título universitario, no puede desconocer ni saber con claridad que significan esos términos, es como ponerle nombre a las cosas, lo que es una mesa, lo que es una pata de una silla, lo que es una cama, lo que es una casa, bueno, que es el terrorismo de estado, que son los delitos de lesa humanidad, que es un genocidio, si no hablamos de eso en la universidad creo que estamos pifiándola y tal vez alguna de las causas para que la gente joven sobre todo y muchos hayan elegido a este presidente tiene que ver con que hay algo en la transmisión que no hemos hecho lo suficientemente bien, más allá de otras múltiples causas que son hasta oleadas mundiales de la ultraderecha y diversos mecanismos del poder más cuestiones internas de cada país, de cada gobierno de cada país. Me parece que esto es muy importante, si no explicamos de que se trata estos conceptos hay algo en la transmisión que no estaría funcionando, somos responsables de eso quienes somos docentes, quienes enseñamos en las escuelas. Yo ya estoy jubilada, pero sigo dando talleres, yendo a entrevistas, haciendo actividades y no podemos callarnos, y no podemos dejar de seguir transmitiendo, transmitiendo y también escuchando, escuchando mucho, gracias.

Normas para la presentación de Trabajos

La **Revista Educación Física, Experiencias e Investigaciones (EFEI)** es una publicación del Departamento de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, que aborda temas específicos del campo y ciencias afines. Procura contribuir a la ampliación de debates que cooperen en la revisión de las prácticas y promuevan la construcción de nuevos conocimientos y acciones. 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, atendiendo a su compleja trama y sus variados escenarios de intervención.

En su versión digital posee una periodicidad anual y tiene por objetivo publicar artículos sobre investigaciones científicas sistematizaciones de experiencias pedagógicas y/o proyectos de extensión universitaria, entrevistas y reseñas de libros y de trabajos de tesis de grado y de posgrado.

Sus contenidos están disponibles en línea en el sitio web: www.revistaefei.uncoma.edu.ar y en <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/revistaefei/index>

La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la Revista para su publicación. El Comité Editorial se reserva el derecho de aceptación de artículos en conformidad con el alcance temático y el cumplimiento estricto de las normas editoriales.

Las opiniones emitidas por quienes escriben son de su exclusiva responsabilidad.

Cesión derechos de autoría

El envío del trabajo implica la autorización de su publicación. Se deberá adjuntar una nota que deje expresa constancia de la cesión de los derechos de autoría por el documento enviado.

La aceptación del manuscrito por parte de la Revista supone la cesión no exclusiva de los derechos patrimoniales de sus autores en favor de la editorial, quien permite la reutilización, luego de su edición, bajo licencia Creative commons 4.0 internacional. Se puede compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que:

a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra);

b) no se use para fines comerciales;

c) no se altere, transforme o genere una obra derivada a partir de la misma.

La cesión de derechos no exclusivos implica también la autorización de las y los autores para la publicación del trabajo en el sitio web institucional www.revistaefei.uncoma.edu.ar y en, <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/revistaefei/index> a través de las bases de datos que la editorial considere adecuadas para su indización, con miras a incrementar la visibilidad de la publicación y de sus autoras/es.

Asimismo, la publicación permite e incentiva a las y los autores a depositar sus contribuciones en otros repositorios institucionales y temáticos, con la certeza de que la cultura y el conocimiento son un bien que debe circular y ser de libre acceso.

Proceso de evaluación

Todos los manuscritos serán recibidos y evaluados en primera instancia por el Comité Editorial para determinar su pertinencia temática y de forma.

Las contribuciones correspondientes a la sección “Artículos científicos de Investigación”, Prácticas de Extensión, “Ensayos” y “Experiencias Pedagógicas”, serán sometidas a un sistema de evaluación por parte de especialistas en la temática, externos al comité editorial, del tipo doble ciego (se mantiene el anonimato de la autoría y la evaluación).

Los pasos a seguir serán:

1- Recepción del trabajo. A cargo del Comité Editorial informando su recepción y comentando que se realizará una primera lectura para determinar la pertinencia y adecuación en función de la línea y pautas editoriales.

2- Información sobre la pertinencia del trabajo. A cargo del Comité Editorial quien comunica al autor/a que su artículo será enviado a evaluación externa.

3- Solicitud de evaluación. A cargo del Comité Editorial quien invita a evaluar el artículo a quien considere adecuado. En dicha invitación se anexa el resumen del trabajo y una pequeña reseña de la revista.

4- Envío de artículo a evaluación. A cargo del Comité Editorial quien envía al evaluador/a el trabajo en formato pdf, junto a las pautas editoriales de la revista y el formulario de evaluación con las fechas límites para su devolución.

5.a- Aceptación del trabajo. A cargo del Comité Editorial quien le reenvía el trabajo corregido al autor/a con las recomendaciones del evaluador/a y una fecha límite para el envío de la versión definitiva.

5.b- Rechazo del trabajo. A cargo del Comité Editorial quien devolverá el manuscrito al autor/a para que considere los cambios sugeridos por el arbitraje. El envío de la nueva versión deberá cumplirse en un plazo no mayor a treinta días. El trabajo volverá a ser puesto a consideración del arbitraje, pudiendo ser el mismo o uno nuevo.

6- Aceptación Final. A cargo del Comité Editorial quien informa al autor/a la fecha y la aceptación final del trabajo.

Se admitirán hasta dos rondas de evaluación. El proceso de revisión no superará los 90 días (salvo excepciones debidamente justificadas). Una vez aceptado el manuscrito, se informará al autor/a el número en el cual será publicado.

La evaluación seguirá los siguientes criterios:

- a) Contribución del trabajo al campo específico en el que se inscribe.
- b) Explicitación del objetivo del trabajo y cumplimiento con el mismo.
- c) Estilo del trabajo claro y legible.
- b) Cumplimiento del trabajo con las normas de presentación de la Revista.

Los posibles resultados de la evaluación serán cuatro, a saber:

- 1. Aceptado sin cambios.
- 2. Aceptado sujeto a modificaciones menores (no vuelve a pasar por la evaluación).
- 3. Aceptado sujeto a modificaciones moderadas o mayores. (vuelve a pasar por la evaluación)
- 4. Rechazado ofreciendo al autor/a la posibilidad de modificarlo y volverlo a presentar, sujeto a nueva evaluación. Esta nueva revisión podrá estar a cargo de la misma evaluación anterior o una nueva.

El responsable final de la aceptación o rechazo del trabajo será el Comité Editorial, en función de lo recomendado por el evaluador/a y la devolución del autor/a.

Secciones:

La Revista incluye las siguientes secciones:

- a) Artículos científicos de Investigación (entre 4000 y 7000 palabras).

El apartado reúne artículos que abordan temáticas derivadas de trabajos de investigación. Refieren al problema objeto de estudio, preguntas u objetivos planteados, metodología utilizada y alcances logrados. Dan cuenta de la construcción de conocimientos que aportan a la comprensión de problemáticas vinculadas con el campo de estudio y reflejan rigurosidad epistemológica en su tratamiento.

b) Prácticas de extensión (entre 4000 y 7000 palabras)

Este apartado reúne escritos que reflexionen sobre los resultados, alcances e impactos producidos en la intervención comunitaria y que puedan contribuir a la búsqueda de respuestas y/o interrogantes a problemáticas sociales vinculadas al campo de la Educación Física y ciencias afines.

c) Experiencias pedagógicas (entre 2000 y 5000 palabras).

El apartado reúne escritos que describen y/o analicen experiencias en el campo de la Educación Física y Ciencias afines. A través de las mismas se comparten y dan a conocer sus prácticas en diversos escenarios educativos. Algunas de ellas pueden ser: prácticas innovadoras, prácticas corporales regionalizadas, experiencias de jóvenes noveles, entre otras.

d) Ensayos (entre 1500 y 5000 palabras)

En este apartado se incluyen manuscritos que desarrollan argumentos, opiniones, indagaciones y reflexiones sobre temáticas que reflejan el interés y experticia de sus autores. Es decir, escritos libre de tipo expositivos, argumentativos o críticos.

e) Reseñas de libros y de trabajos finales de grado y de posgrado (hasta 1500 palabras).

En este apartado se dan a conocer las novedades bibliográficas y de trabajos finales de grado y de posgrado que se produzcan en el campo de la Educación Física académica y ciencias afines. Será objeto de este apartado tanto la presentación de publicaciones actuales como la reedición de textos fundantes para el área de conocimiento.

Normas de presentación

Las contribuciones deberán ser originales e inéditas, no haber sido publicadas en ningún medio impreso o electrónico y escritas en idioma español.

Llevará en la primera página el título que deberá ser conciso e informativo y se sugiere no exceder las diez palabras. En caso de ser necesario se puede agregar un título secundario.

En página separada se colocará la nómina de autores, indicando en cada caso la afiliación institucional, una breve referencia en relación con su profesión y dirección de correo electrónico.

En el caso de “Artículos científicos de Investigación”, “Experiencias Pedagógicas” Prácticas de Extensión” y “ensayos”, se incluirá el título en inglés y un resumen de 200 palabras como máximo y hasta cinco palabras clave en dos (2) idiomas siendo uno de estos siempre el español.

Los títulos y subtítulos deberán ir en negrita y se dispondrán a dos espacios del texto que lo precede y a uno del que le sigue.

El documento deberá estar escrito en tamaño papel A4, en letra Times New Roman 12 y espaciado 1.5, con márgenes de 2 cm. de lado y justificado. El procesador de texto deberá ser Word versión 1997 o superior. Si fuera necesario utilizar siglas, éstas deberán ser explicadas al mencionarlas por primera vez.

Las referencias a otras/os autores/as en el cuerpo del texto deberán mencionar el apellido, la fecha de publicación y la página de la cita, adoptando uno de los formatos siguientes:

- a) Valter Bracht, (2005: 61) propone una diversidad de perspectivas con relación al deporte.
- b) “La escritura se constituye en uno de los elementos clave en el campo de la Educación Física” (Ron, 2003: 55).
- c) Las citas directas de más de 40 palabras se ubican en renglón aparte y con sangría.

Al final del artículo, bajo el subtítulo Referencias Bibliográficas, se incluirá exclusivamente toda la bibliografía citada en el cuerpo del texto en estricto orden alfabético, de acuerdo con el siguiente formato:

Libro

Apellido, nombre (año). *Título*. Ciudad: Editorial.

Ejemplo:

Ayora, Alberto (2008). *Gestión del Riesgo*. Madrid: Desnivel.

Cuando se trate de una obra de autoría compartida, se utilizará: apellido, nombre y apellido, nombre (para los siguientes).

Ejemplo:

Bracht, Valter y Crisorio, Ricardo (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Al Margen.

Capítulo de libro

Apellido, nombre (año). Título del capítulo. En nombre, apellido (Ed./Comp.). *Título del libro* (pp.). Ciudad: Editorial.

Ejemplo:

Ron, Osvaldo (2003). El Campo de la Educación Física: constitución, saber, rasgos. En Valter Bracht y Ricardo Crisorio (Eds.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil* (pp. 59-73). La Plata: Al Margen.

Volumen en un libro de varios volúmenes

Apellido, nombre (año). Título: Vol. *Título de la serie*. Lugar: Editorial.

Ejemplo:

Dejours, Christopher (2009). Travail et emancipation: Vol. 2. *Travail vivant*. Paris: Payot.

Artículos de revistas (publicaciones periódicas)

Apellido, nombre (año). Título del artículo. *Nombre de la publicación, n° del volumen* (n° de edición o fascículo), referencia de las páginas.

Ejemplo:

Salomón, Jean Jacques (2005). Científicos en el campo de batalla: culturas y conflictos. *Redes. Revista de estudios sociales de la ciencia*, 11(22), 51-54.

Artículos de revistas en línea

Apellido, nombre (año). Título del artículo. *Nombre de la publicación, n° del volumen* (n° de edición o fascículo), referencia de las páginas. Recuperado de <http://www...>

Ejemplo:

Ruíz Molina, Dainin (2009). La comunicación educativa y los deportes colectivos. *Revista efdeportes*, 130, [citado el 1 de marzo de 2009] Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd130/la-comunicación-educativa-y-los-deportes-colectivos.htm>

Páginas de internet sea documento de sitio de internet o solamente sitio

Apellido, nombre de autor/a si lo tuviera. Nombre del sitio web. Año. Mes. Día. URL

En caso de citar dos o más publicaciones del mismo año y autora o autor, se ordenan alfabéticamente según el título de la obra y se identifican con letras: a), b), c), etc.

Ejemplo:

Luria, Alexander (1984a). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

Luria, Alexander (1984b). *Lenguaje y comportamiento*. Madrid: Fundamentos.

Las fotos o imágenes deben ser correctamente citadas y/o con la autorización de su autor/a.

Imágenes y/o figuras

Las figuras y/o imágenes enviadas deben tener una definición mínima 10 megapíxeles (de forma que permita una ampliación considerable sin perder calidad) y con sus respectivas leyendas y referencias dentro del artículo. Se deben enviar en archivo separado y en formato JPG y/o TIFF.

Las *Tablas* deberán tener formato según Normas APA. Número y nombre. Título claro, breve y conciso en cursiva. Nota de la tabla en Times New Roman 10 puntos.

Las “Reseñas bibliográficas” deberán presentarse a modo de resumen, con sus características específicas, objetivos, alcances e impactos esperados o logrados junto con el reconocimiento institucional correspondiente.

El archivo con el texto a enviar (a todas las secciones) deberá ser nominado con el apellido del primer autor/a seguido por la palabra texto (Ej.: Gutiérrez_texto.docx). Respecto del archivo que contenga las imágenes y/o figuras, después del apellido del primer autor/a deberá indicarse una referencia (Ej.: Gutiérrez_Fig1.jpg).

La revista no cobrará ningún canon por la publicación de artículos.

Se recibirán los trabajos en la siguiente dirección de correo electrónico:

revista.efei@crub.uncoma.edu.ar