



# ÍNDICE

Nos presentamos.....	3
La Enseñanza como Acontecimiento.....	5
A 40 años de Educación en Democracia, Responsabilidades y Continuidades para el Proyecto Educativo Igualitario en la Formación Docente. Prof. Mariela Senger .....	6
El Fútbol Infantil, un campo de batalla Lic. Juan Ignacio Vittiello.....	11
Educación Física y Educación Sexual Integral: Del “enseñar lo que sé” al “enseñar lo que se sabe”. Lic. Francisco Ferrara.....	19
El Juego y su Enseñanza Mg.Maria Julieta Diaz.....	25
Vida en la Naturaleza como contenido de la Educación Física: la herencia del Movimiento Scout en los D.C.J Prof Victoria Castoria - Estudiante Joaquin Echague.....	38
La Gimnasia “Un Saber Renovado” Prof Carolina Martinez - Lic Javier Marchiselli .....	44
Sección de Entrevistas La enseñanza de Deportes de Conjunto Handball Lic. Lorena Vernucci.....	54
Formaron Parte de IDEAS 84 Revista Digital.....	62
Nuestros contactos - Déjanos tus comentarios.....	63

# NOS PRESENTAMOS

La revista digital **Ideas 84** surgió como apuesta a una propuesta realizada por el **INFoD** (Instituto Nacional de Formación Docente) titulada **Proyectos de Fortalecimiento Institucional en el marco de la Convocatoria Nacional "Formando docentes, ampliando la participación estudiantil"**, con motivo de la celebración de los 40 años de democracia en nuestro país. Un grupo de estudiantes y docentes del I.S.F.D N° 84 propusimos la construcción, armado e implementación de una revista digital para fomentar la circulación de saberes del ámbito disciplinar de la Educación Física.

La revista digital **Ideas 84** se extiende a la comunidad en general y a la educativa en particular promoviendo y garantizando el derecho a la comunicación y transmisión cultural. Fomentar la escritura, la lectura académica, el debate, la reflexión, la divulgación y la circulación de ideas acerca de lo que pensamos, decimos y hacemos, se transforma en los objetivos que nos invitan a caminar.

¿Por qué una revista? porque este proyecto se originó institucionalmente en el año 1989. Esta idea implica revisar la historia del I.S.F.D N° 84 y poner en valor las aspiraciones de un puñado de estudiantes y docentes que desde dicho año pensaron en objetivos similares/comunes y diferentes a los actuales. Por tal motivo nos pareció trascendente **recrear** ese proyecto en el marco de esta convocatoria.

El **Instituto Superior de Formación Docente N°84** se encuentra ubicado en Av. Patricio Peralta Ramos 2280, ciudad de Mar del Plata, Distrito General Pueyrredón, Provincia de Buenos Aires; de gestión estatal, depende de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Hasta el año 1989 las actividades de formación docente en Educación Física se desarrollaron en la sede del Instituto Superior de Formación Docente N° 19, donde actualmente tienen lugar diversos profesorado. Sin embargo, a partir de la Resolución Ministerial N°17.945, se crea el I.S.F.D N°84 con el objetivo de lograr una mayor eficacia y efectividad de la carrera dado el crecimiento en la evolución de la matrícula.

Recreando y apropiándonos de este fervor democrático que llevó a aquellos/as estudiantes y docentes a pensar en una revista que los/as representará hacia fines de los 80, retomamos este proyecto como un nuevo acto *democrático, público, plural, democratizador del conocimiento*. Es en estas líneas, donde Ideas 84 revista digital abre el horizonte y comienza a transitar.

Hacer referencia a lo público, la participación, el intercambio, el debate y la construcción es pensar en los caminos de la democracia.

Vincular a la educación con la democracia nos invita a pensar la misma como una práctica social. "La política parece haberse constituido en tierra de todos y de nadie, en dominios de aquello que operan con la política, los que hablan sobre la realidad política y los que profetizan sobre ella. Lo que es comprensible en tanto la política nos envuelve, sobre todo en las democracias, ya que es en ellas cuando estamos autorizados a evaluar, a participar y a soñar con decisiones políticas compartidas" (Bonetto, M.S & Piñero, T 2000:13). Soñar con decisiones políticas compartidas es un horizonte formativo que no podemos dejar de dimensionar para la formación docente actual, si es que deseamos poner en valor como sociedad nuestra democracia. Por lo expuesto anteriormente consideramos fundamental la presentación de un proyecto, visibilizador, socializador, divulgador y promotor de ideas. Ideas que tienen su origen y cobran sentido en las aulas, los patios y en cada uno de los espacios donde circulan los/as docentes en formación y los/as docentes formadores/as.

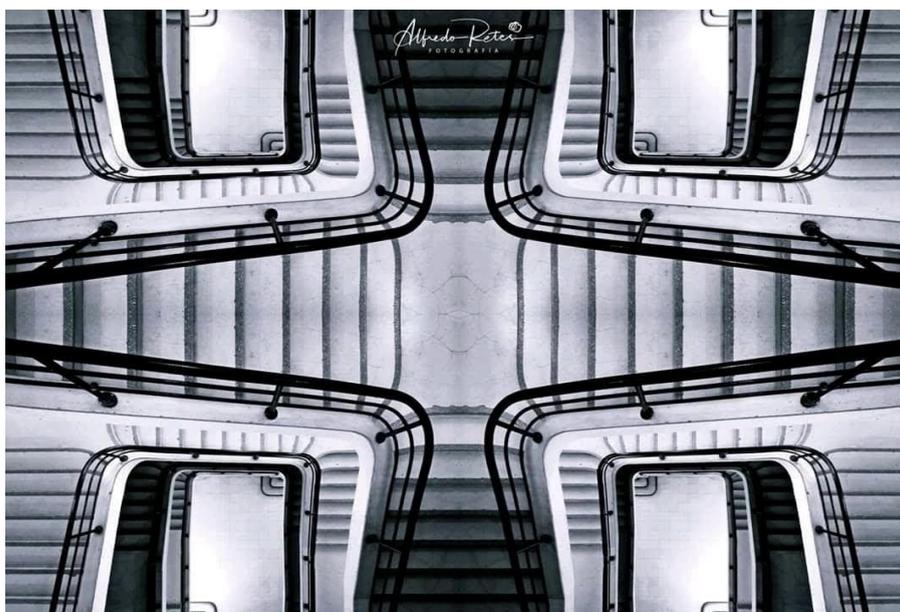
Como autores y autoras de estas líneas queremos poner en valor la palabra democracia y queremos dotarla de sentido. La República Argentina, su población y sus instituciones -entre las cuales se encuentran "Los Institutos de Formación Docente"- tienen una relación de apuesta, lucha, tensiones, problemáticas y manchas que no han sido -siguen siendo- fáciles de desentrañar/desnaturalizar. Por tal motivo deseamos que la revista digital "**Ideas 84**", siguiendo los lineamientos pertinentes, celebre y ponga en valor lo que hemos logrado, como sociedad en general y como comunidad educativa de la ciudad de Mar del Plata en particular.



# La Enseñanza como ACONTECIMIENTO

ARTÍCULOS





## A 40 años de Educación en Democracia, Responsabilidades y Continuidades para el Proyecto Educativo Igualitario en la Formación Docente.<sup>1</sup>

*Prof. Mariela Senger<sup>2</sup>*  
*sengermariela@gmail.com*

### **Resumen**

En el contexto de celebración de los cuarenta años de democracia ininterrumpida renovamos una afirmación: no hay democracia plena sin acceso genuino a la educación, derecho humano y social. En vinculación, la tarea docente es una producción de sujetos que participan colectivamente de un campo social y educativo que los-as constituye, con preocupaciones sociales histórico-políticas que profundizan postulados democráticos en sus comunidades educativas.

Es una deuda pendiente para la formación docente inicial introducir estrategias de enseñanza que desafíen el aula estándar, donde las tradiciones disciplinares, los regímenes

---

<sup>1</sup> Este artículo retoma y reversiona diversas contribuciones y comunicaciones que fueron realizadas con otros colegas de ISFD y como docente- investigadora en la UNMdP.

<sup>2</sup> Docente y miembro del equipo directivo del ISFD N°84. Integró equipos de Cátedra en la FCEyN y en la FH de la UNMdP. Dirigió Proyectos de Extensión Universitaria y Proyectos de Voluntariado Universitario.

académicos y la complejidad institucional, traccionan muchas veces hacia acciones donde falta la centralidad en la inclusión.

A través de un relato de la propia práctica de enseñanza ponemos en juego la responsabilidad pedagógica, la autoridad y la confianza recíproca por la propuesta que estábamos llevando a cabo, de manera novedosa, aunque incierta.

En clave de atender al componente democratizador, las reflexiones sobre la experiencia de OJA Club virtual nos hablan de renovación, manteniendo y cuidando lo ya conocido, con la confianza de generar algo nuevo para la formación docente inicial, responsabilizados con un proyecto educativo igualitario.

**Palabras claves:** formación docente, democracia, igualdad.

### **Desarrollo**

Este nuevo número de la revista IDEAS 84 es una ocasión para compartir una selección de ideas originadas en experiencias, reflexiones e interrogantes de la propia práctica de enseñanza en la formación docente inicial.

En el contexto de celebración de los cuarenta años de democracia ininterrumpida renovamos una afirmación: no hay democracia plena sin acceso genuino a la educación, derecho humano y social. En vinculación, la tarea docente es una producción de sujetos que participan colectivamente de un campo social y educativo que los-as constituye, con preocupaciones sociales histórico-políticas que profundizan postulados democráticos en sus comunidades educativas.

En la formación docente inicial nos referimos a no sólo ingresar a la carrera de profesor-a, sino permanecer, continuar y finalizar, con una formación crítica que ponga la mirada en el compromiso sobre la garantía al derecho a la educación de todos-as, independientemente del nivel educativo o la edad. Requiere construir durante un trayecto formativo las claves y criterios para recrear las/s formas del proceso de "educacionalización" (Acosta, 2020: 16).

Sostener las trayectorias de nuestras-os estudiantes de la formación docente, con aprendizajes, nos obliga a emprender procesos de transformación de la enseñanza en el nivel superior, superadoras del individualismo y la fragmentación. En este sentido coincidimos con Terigi (en Briscioli, 2023) al afirmar que hay necesidad de producir saberes pedagógicos y didácticos para los modelos pedagógicos novedosos, en nuestra convicción: orientados a la inclusión.

Es una deuda pendiente para la formación docente inicial introducir estrategias de enseñanza que desafíen el aula estándar, donde las tradiciones disciplinares, los regímenes académicos y la complejidad institucional, traccionan muchas veces hacia acciones donde falta la centralidad en la inclusión. Se trataría, en términos de Gloria Edelstein (1996 en

Briscioli, 2023), de pensar una construcción metodológica que nos permita encontrar nexos potenciadores del acompañamiento a las trayectorias, más allá del plan de estudios. Al mismo tiempo debe afrontarse como una decisión institucional, que brinde las condiciones necesarias para avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación.

En la formación de profesoras-es, el saber docente no se conforma sólo desde la práctica (Edelstein, 2015), sino que por el contrario se complementa con otras teorías que permiten analizarlo desde otros puntos de vista, sobre la base de contextos históricos, sociales, culturales, desigualdades sociales y económicas que lo caracterizan.

La búsqueda por habilitar, por ejemplo, nuevas formas de organización de la formación y otras formas de enseñar, nos acercan en términos de Masschelein y Simons (2014) a la responsabilidad pedagógica y la autoridad. Para ello, un relato en primera persona:

Era abril del año 2020, habíamos interrumpido el 20 de marzo los Talleres del Curso Inicial de la carrera de Profesorado en Educación Especial en una ISFD de la ciudad de Mar del Plata y la Cuarentena –que ya había cumplido los 15 días iniciales- puso patas arriba las previsiones que teníamos para el desarrollo de la asignatura Práctica Docente I. Los recorridos en terreno, por espacios y organización sociales de la ciudad, para revelar aspectos educativos, no serían posible.

Así mismo, desde el año 2016, en la Práctica Docente I desarrollamos un proyecto de Extensión a la comunidad dentro de los lineamientos curriculares de la Educación Superior que denominamos Proyecto O.J.A: Inclusión a través del Juego. El Proyecto nació de la necesidad de formalizar vínculos sostenidos con organizaciones sociales, producto de años de trabajo compartido a favor de la formación inicial de docentes y la sostenibilidad de las propuestas de las organizaciones. La iniciativa buscó acercar a las y los estudiantes de primer año del Profesorado de Educación Especial con una organización social de la comunidad dedicada a la discapacidad.

El diseño de la formación docente inicial contempla para el primer año de práctica docente acciones de conocimiento y reconocimiento de la comunidad educadora, sin embargo la realidad laboral y familiar muchas veces dificultan el cumplimiento de las salidas de campo en contraturno. Este proyecto brindaría la posibilidad de contar con una propuesta de práctica los días sábados.

Comenzamos por entonces con 2 colegas más el desarrollo del Proyecto los días sábados. Consistía en compartir un espacio lúdico inclusivo mediante el juego y la recreación, utilizando para ello el salón de usos múltiples (SUM) y el patio cedido por una institución educativa.

La Pandemia a causa del COVID 19 nos puso enfrente el desafío pedagógico de sostener en forma virtual nuestro proyecto de extensión. Esto nos generó incertidumbre e interrogantes: ¿Cómo sostener OJA Club sin la presencialidad? ¿Cuáles serían las herramientas adecuadas para generar comunicación? ¿Cuál sería la respuesta de las niñas y niños con discapacidad ante las propuestas no presenciales? ¿Serían pertinentes estas intervenciones en relación a los objetivos del proyecto de extensión? ¿Sería una experiencia formativa para nuestros estudiantes del Profesorado?

Fue así que desde los 3 integrantes de la cátedra y del equipo de trabajo de O.J.A., comenzamos a delinear la idea de habilitar un espacio virtual entre los niños y niñas y jóvenes de OJA, las y los docentes en formación de primer año y el ISFD n° 19 a través de nuestra Cátedra.

### **Conclusiones finales**

Un reto para fortalecer el perfil democrático en los profesorados, es la construcción de un posicionamiento en el rol docente en clave de derechos, asumido como bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado. El propósito es la formación de personas responsables, con conciencia ética, solidaria, reflexiva y, fundamentalmente, crítica de sus propias prácticas.

Parafraseando a Cornú (2017) la responsabilidad y la confianza, entendidas como modalidades de una relación, crean "igualdad". La experiencia de OJA Club virtual trató de lanzarnos a la renovación, manteniendo y cuidando lo ya conocido, con la confianza de generar las experiencias de algo nuevo, democratizador, autorizándonos en la consecución del proyecto educativo igualitario.



## Bibliografía:

- Acosta, F. (comp.) (2020). Derecho a la educación y escolarización en América Latina. Ediciones UNGS-CLACSO. Disponible en: <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304801-completo.pdf> Fecha de consulta: 24 de julio de 2023.
- Briscioli, B. (2023). Conceptualizaciones en torno a las trayectorias escolares. Módulo 5: Acompañar las trayectorias escolares, ampliar experiencias socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cornu, L. (2017). "Acompañar el oficio de hacer humanidad". En: Frigerio, G. Korinfeld, D. y Rodríguez, C. Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Buenos Aires: Noveduc.
- ----- (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En Educar: rasgos filosóficos para una identidad. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (2015): Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N<sup>o</sup>1. ISSN 2422-5975 (en línea). Abril de 2015.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). "Y, por último, una cuestión de responsabilidad pedagógica". En Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.





## EL FÚTBOL INFANTIL, UN CAMPO DE BATALLA

**Lic. Juan Ignacio Vitiello**

*juanivitiellopf@gmail.com*

**Palabras clave:** Fútbol infantil; enseñanza; profesionalismo

### **1. La realidad del fútbol infantil. *Un camino equivocado***

El Fútbol Infantil está mal.

En nuestro país el Fútbol Infanto-juvenil es el denominado fútbol que practican los chicos de entre seis y dieciocho años aproximadamente, dependiendo la zona. Dentro de esta categorización, el fútbol infantil tiene lugar hasta los diez años aproximadamente. Lejos de ser una denominación vulgar, estas denominaciones están institucionalizadas y aparecen en los reglamentos de los torneos que organiza tanto la AFA (Asociación del Fútbol Argentino), como en las distintas ligas regionales.

Si tomamos el discurso que circula en el ambiente del fútbol infantil, y que repiten profesores, padres, dirigentes y demás, pareciera ser un espacio distendido donde los chicos disfrutan de jugar al fútbol al tiempo que aprenden sin presiones ni condicionantes. Lo cierto es que la realidad dista abismalmente de la benevolencia de esas palabras: las

jornadas de competencia están mucho más cerca del deporte profesional que de ser una instancia de enseñanza. Es normal escuchar insultos, discusiones, y frases descalificativas tanto a entrenadores, árbitros y chicos. La atención suele estar puesta en el resultado final, y no importa demasiado lo que ocurre durante el partido. Me resulta curioso entonces entender por qué se ha llegado a esto en un momento donde el deporte es totalmente amateur, y en un ámbito donde lo más importante debiera ser enseñarle a los/las chicos/as a jugar al fútbol. Como dice Foucault *"algún hecho confunde a alguien o provoca molestias; una inquietud corroe su tranquilidad de espíritu, hasta que después de determinar con precisión qué es lo que perturba, encuentra algún medio para resolverlo"* (1971:145). ¿Por qué los actores que intervienen (y excluyo a los/as chicos/as) no dan cuenta de estas discrepancias entre el discurso y la práctica? ¿Por qué cada partido se vive con la locura de un partido profesional? Es entonces que nacen estas líneas; de la inevitable incomodidad de pensar que algo en la práctica cotidiana no encaja, de la imperiosa necesidad de poner de manifiesto algunas cuestiones

No quiero perder el hilo, y vuelvo al principio (o mejor dicho, al desenlace) para comenzar de una vez con las conclusiones finales: ***El fútbol infantil está mal***. Los entrenadores, los dirigentes, los padres. Las únicas víctimas, los/as chicos/as. Chicos/as que desde que entran en este mundo ven sometida su propia inocencia a los tortuosos deseos de los adultos. Padres que quieren ver a sus hijos triunfar, entrenadores que quieren colgarse medallas, clubes que quieren salvar su economía con alguna venta. En el medio, los/as chicos/as que solo quieren jugar a la pelota.

El día a día del fútbol infantil se ve sometido constantemente a contradicciones de todo tipo. Algunos dicen una cosa, otros dicen otras. La teoría y la práctica van por caminos completamente separados. En mis años (que no son tantos) transitando este campo, he llegado a la conclusión de que el fútbol infantil no es más que un campo de batalla. Y no es una expresión literaria para hacer más ilustrativo el concepto, sino que literalmente es un campo de batalla. Las jornadas de fútbol infantil son el reflejo del fútbol profesional. Es común ver peleas, discusiones, gritos, insultos, festejos desmedidos y descalificaciones de todo tipo. Y lo que es deducible y fácilmente comprobable, es que todas esas situaciones se generan desde el entorno de los/as chicos/as. Casi nunca son ellos quienes inician estos conflictos, y cuando son ellos, pocas veces los adultos interceden de manera responsable para evitarlo, sino que todo lo contrario. Las jornadas de competencia suelen estar cargadas de una desmesurada tensión y un nerviosismo propio del fanatismo y el exitismo que pregona el deporte de alto rendimiento. Como si ganar en un partido donde los/as jugadores/as que tienen nueve años, fuera en verdad tan importante. Nada más alejado de la realidad. Si son los/as chicos/as quienes pasado 5 minutos de terminado el partido ya están pensando en otra cosa, ¿Por qué somos los adultos quienes llevan el enfado por no

haber ganado? Creo tener la respuesta: porque no se tiene ni idea de que se trata el deporte en la enseñanza. Porque el adulto replica en un partido de chicos/as de nueve años sus deseos, pesadumbres, miserias, y fanatismos.

Es curioso, porque pareciera que todo marcharía de la mejor manera posible. Hay una normalización de algunas situaciones que asusta. Tradicionalmente el fútbol infantil ha sido esto, una especie de campo de batalla. Parece que está bien que los padres griten e insulten, está bien que los profesores se enojen con los chicos, está bien que los clubes se roben jugadores. Pocas veces se da cuenta de esto, y cuando se pone en palabras, termina siendo en discursos vacíos que no se ven reflejados en el momento de la acción. Frecuentemente se escucha de entrenadores decir que el fútbol infantil está contaminado, pero luego son ellos mismos quienes se enojan con los/as chicos/as si erran un pase, o no convierten un gol. Es común escuchar a padres decir que lo único que le importa es que sus hijos se diviertan, y luego son ellos quienes generan situaciones incómodas gritando como barras bravas e insultando a árbitros o rivales. Qué decir de muchos dirigentes de clubes e instituciones, que poco entienden de enseñanza y son quienes toman decisiones sobre la estructuración de los torneos y las competencias. Unos a otros se tiran la pelota, pero llega el día de la competencia y todos colaboran para que, en vez de una fiesta, sea un bochorno.

¿Lo que pasa está bien? Quizás las preguntas más incómodas son aquellas que "Rascan donde no pica", y quizás esta sea una de ellas. Digo esto porque pareciera que estas problemáticas no le pican al fútbol infantil, o quizás éste ya se ha acostumbrado a sentir esa picazón. No hay cuestionamientos, no hay autocrítica. En general, entrenadores y padres naturalizan y actúan adrede. Por otro lado, las instituciones encargadas de gestionar y administrar el fútbol infantil no emiten normas que apunten a resolver estas cuestiones. Por lo contrario, se enfocan sin saberlo en agudizarlas.

## **2. ¿Qué lógicas sostienen al fútbol infantil?**

### ***Reconociendo el problema***

*"... la filosofía no consiste en descubrir lo que está oculto, sino en hacer visible lo que, precisamente, es visible, es decir, hacer aparecer lo que es tan próximo, que, por ello, no lo percibimos" (Foucault M. , 1999, p. 117).*

Está de más decir que las líneas que aquí siguen no son parte de un trabajo filosófico, más bien buscan realizar un análisis sobre si hay (o no) enseñanza en la práctica del "fútbol infantil". Ahora bien, considero que cualquier tipo de conjetura que podamos efectuar debe partir siempre de una pregunta. La reflexión sobre la práctica no es solamente un punto de partida, sino que es un camino por el que se transita constantemente. Pensar la práctica y pensarse a uno mismo en la práctica resulta ser una fuente casi inagotable de inspiración. Adentrarse en este mundo siempre deja la dulce sensación de que no existe

casi ninguna verdad absoluta que resista una buena pregunta. Y lo que es más paradójico, es que esas grandes verdades se derrumban con preguntas muy simples. Muchas veces no encontramos respuestas, y quizás el problema sea que no estamos haciendo la pregunta correcta, y suelen ser las preguntas más elementales aquellas que nos llevan a lugares más profundos.

Me pregunto entonces ¿Por qué pasan estas cosas? La problemática es demasiado visible como para no percibirla. En principio, porque el fútbol infantil está lleno de hábitos y prácticas que no responden a los intereses que debería tener el fútbol infantil. Estos hábitos están tan arraigados al día a día que cuesta erradicarlos. Subyace un problema que es muy de fondo, pero si se escarba un poco queda a la vista: *La práctica se sostiene por lógicas y sentidos completamente ajenos al de la enseñanza*, que vienen de otros lados y persiguen otros intereses, y que hacen que los/as chicos/as queden posicionados en un lugar que no hace más que perjudicarlos. Quizás podamos llegar a una primera conclusión, y es que **el fútbol infantil y su estructura no facilitan la enseñanza**.

Claro, si se pensara desde la enseñanza y sus lógicas, muchas de las situaciones que ocurren cotidianamente, (algunas ya manifestadas y otras que se harán a continuación) no ocurrirían. Pero claro, el fútbol infantil se piensa y se ejecuta desde un lugar donde mucho no importa enseñarle a los/as chicos/as a jugar al fútbol. Voy a ser concreto: Si los entrenadores se preocuparan en enseñar ¿por qué generalmente convocan a los mejores jugadores a las competencias marginando sistemáticamente a los no tan buenos? Si los clubes se preocuparan en el correcto accionar de sus entrenadores ¿porque se molestarían en querer atraer jugadores de otras instituciones con las denominadas “pruebas de jugadores”? Si las instituciones reguladoras de las competencias se preocuparan en que los clubes enseñen, ¿por qué organizan torneos con formatos profesionales? Todos los caminos conducen al mismo sitio, y nos llevan a una segunda conclusión; **lo que importa no es enseñar, lo que importa es ganar**. Y quienes luchan por la enseñanza no pueden perseguir este fin. Básicamente porque las decisiones que se van a tomar van a ser completamente distintas si uno se posiciona en un lugar o en el otro.

Estos ideales que persigue la práctica, están más cerca de las *lógicas del fútbol profesional*, que del *fútbol amateur*, y ésta creo que es la conclusión más importante. Todo el tiempo, se replican accionares del fútbol profesional en el fútbol infantil, y mientras más se hace esto, más se lo aleja de su esencia lúdica. De hecho, constantemente se incorporan conceptos a la práctica que provienen de un ámbito comercial, y que terminan significando a los chicos como mercancía. Hay que tener claro que el deporte fundado en el logro del éxito persigue intereses muy distintos al deporte orientado a la enseñanza. Alguien podrá decirme “pero al deporte se juega para ganar”, y la respuesta es más que obvia. ¿Quién no juega para ganar?, a todo juego se juega para ganar. El problema aparece

cuando los grandes tienen más ganas de ganar que los/as chicos/as. Para el profesor, *ganar no puede ser más importante que enseñar*. El éxito en el resultado final de un partido durante la enseñanza debiera ser una anécdota. La enseñanza debe estar por encima del resultado. De lo contrario, ocurren aberraciones que se ven cotidianamente en las canchas de fútbol infantil: los que no son tan buenos juegan poco; los padres (y entrenadores) discuten fallos arbitrales; un mismo niño/as patea todos los penales, tiros libres, tiros de esquina; los padres (y entrenadores) festejan los errores del equipo rival como goles propios. Resulta curioso entonces, como el discurso de la enseñanza choca con la práctica cotidiana. Si de verdad se buscará enseñar, ¿Por qué el que patea mejor es el único que patea?, ¿Por qué se le discute a un árbitro cuando se considera que se ha equivocado? ¿Por qué el no tan bueno juega poco tiempo? Es porque el entrenador quiere ganar, que hace jugar treinta minutos al delantero que hace goles, y diez minutos al otro que no hace tantos. Es porque los clubes quieren que sus divisiones ganen, que miran a un costado a ver qué jugadores pueden traer de otros clubes. Y las instituciones que gestionan y regulan las competencias no se ocupan de estas problemáticas porque piensan en torneos con lógicas profesionales. Nadie (o muy pocos) se ocupan de la enseñanza.

Quizás sea importante que nos preguntemos hasta dónde son chicos y hasta dónde son jugadores de fútbol. Gran disparador que proporcionará los objetivos de la práctica. Quiero decir, ante determinadas situaciones, se actuará de distinto modo si lo que se ve es a un chico de entre seis y diez años, que en todo caso sueña con ser un jugador profesional, o a una especie de jugador profesional en miniatura. Parece una cuestión menor, pero es lo que va a orientar las decisiones ante diferentes situaciones que se den en lo cotidiano. Es entonces que del modo en el que se actúa resulta ser inseparable de la forma de pensar, aunque no se dé cuenta de ello. Lo que quiero decir con esto, es que quizás el entrenador nunca se haya hecho estas preguntas enunciadas anteriormente, y sin saberlo, termina operando de modo tal que posiciona al chico/a y a la práctica en el plano de lo profesional, reproduciendo lógicas de ese ámbito. Muchas veces creemos, se cree, que se está actuando de la mejor forma. Ahora bien ¿Mejor para qué? Si es difícil tomar la decisión correcta cuando uno no tiene claro cuáles son los objetivos que persigue. *Imagínese entonces lo difícil que es acertar cuando se está convencido de ideales que son totalmente errados*. Y creo que aquí está el gran problema: *Quienes toman decisiones lo hacen convencidos de que eso que hacen está bien*. Y cuando digo "quienes toman decisiones", me refiero a aquellas pequeñas decisiones cotidianas que toman todos los actores de las distintas esferas: dirigentes, entrenadores, padres, árbitros.

Resulta que el fútbol infantil no está yendo por el camino equivocado, sino que transita el camino que es acorde a cómo piensan quienes lo constituyen en su totalidad. No es casual entonces que el fútbol infantil sea un campo de batalla.

### 3. Más cerca del potrero y más lejos del fútbol profesional

#### *Un camino posible...*

Que el Fútbol es quizás el deporte más popular de nuestro país no es ninguna novedad. Famoso es nuestro suelo por ser uno de los mayores "semilleros" del mundo en lo que a jugadores de fútbol se refiere. Durante el siglo pasado, ha sido nuestro "potrero" el lugar donde, mientras la pelota se echaba a rodar, millones de chicos/as aprendían a jugar al fútbol. Donde muchos de los mejores jugadores del mundo dieron sus primeros pasos.

Pensemos en esos años. Horas y horas de picados donde los límites de la cancha coincidían con los cordones de las veredas, donde la cantidad de jugadores y cuántos años tenían poco importaban. Podría bien, haber un equipo de seis integrantes y otro de cuatro, y poco importaba si en esos cuatro estaban los que mejor jugaban, o si eran amigos. De hecho, nadie se escandalizaba si en el medio del partido, se realizaban cambios de jugadores porque era "mucho afano", pues lo verdaderamente importante era mantener la emoción de una buena competencia. Picados donde no se contaban los goles, de hecho, si el resultado iba cinco a tres. Se cantaban las diferencias al grito de "vamos dos arriba". Partidos que se terminaban porque el dueño de la pelota se iba, porque la vieja llamaba para comer, o porque el cansancio ya era suficiente (esto último era lo menos viable). El que quería jugaba arriba, el que quería abajo. Las reglas se iban haciendo y modificando sin demasiados sobresaltos, solamente bastaba con un fugaz e instantáneo acuerdo entre los jugadores

Quedan aún algunos vestigios de aquellos campos de poco pasto y mucha piedra. Si los potreros son por excelencia el lugar donde se aprende, *los clubes son los lugares donde se enseña*. Bien sabemos que esos son dos procesos distintos, principalmente porque para que haya enseñanza, se necesita fundamentalmente de un "otro" que enseñe, y para aprender algo no siempre. A veces hay aprendizaje sin un maestro, pero no podría haber un acto de enseñanza sin tal. Son entonces los clubes aquellos lugares donde la enseñanza debiera ser el norte de la brújula.

Esta dedicatoria a los potreros no tiene fines románticos o melancólicos. Todo lo contrario. Pienso que quizás debamos mirar hacia esos lados para ver un horizonte distinto en lo que a enseñanza se refiere. Me resulta curioso pensar que las instituciones encargadas de enseñar el deporte, se hayan alejado tanto de aquel lugar donde (sin querer) nacían los mejores jugadores de fútbol. Y con esto no pido que se utilicen pelotas sin costuras, o que se reemplace el verde pasto por tierra y piedras, sino que bastaría con buscar acercarse a lo más simple. Volver al juego como medio fundamental para enseñar, sin tanto reglamento, ni condicionantes, ni estructuras tan sólidas. ¿Por qué organizar torneos donde los partidos tienen una duración de 40 minutos, si en el potrero se podía

jugar toda la tarde? ¿Por qué la necesidad de fixtures, de tablas de posiciones, de sanciones a jugadores, y demás lógicas del fútbol profesional? ¿Por qué la ansiedad de obligar a los chicos a respetar posiciones, cumplir tareas o realizar movimientos predeterminados? Toda esa maquinaria estructural hace que, en gran medida, un partido de fútbol infantil se parezca a un partido de fútbol profesional. Se anula la iniciativa y se limita a la creatividad. Toda esa vorágine llena a las jornadas de competencia de ansiedad, tensión, locura. Volver al juego. El juego desde su esencia, su desfachatez, su incertidumbre.

Me imagino entonces jornadas de competencia que se parezcan más a un picado en el barrio que a un partido para ver quién pierde la categoría. Es que, créanme, que cuando los partidos son por los puntos, pareciera que todo el mundo se olvida que los que juegan son chicos/as de diez años. Los discursos benevolentes y bien decorados por las didácticas se tapan en el polvo de querer un resultado. Entonces cuando el partido empieza nada importa ya, todos quieren ganar. Si su equipo va ganando, todos van a querer que el partido termine. Si su equipo va ganando, todos se van a quejar con el árbitro si juega cinco minutos más. ¿Y el juego dónde está?

Creo estar convencido que si no se le diera tanta importancia a los goles, los triunfos, los puntos, las posiciones, las tablas y los torneos, eso no pasaría. Entonces sí estaríamos más cerca de lo verdaderamente importante, de la práctica en sí misma. ***Todas las condiciones estarían dadas para que la enseñanza comience a jugar su papel.***

Tómese un segundo e imagínese si en aquellos potreros, el juego por si solo propiciaba situaciones donde los chicos aprendían, *todo lo bueno que sería un buen maestro enseñando a la par.* Un maestro que no ponga sus intereses personales por sobre el de los chicos/as, ni clubes que hagan lo mismo. Un maestro que pueda correrse del centro de la escena, para no ser más que un guía que vaya moldeando el camino por el cual el chico/a transite. Un maestro que entienda que no es el protagonista, y que a veces con no estorbar es suficiente.

No sé si sea esta la solución. Al menos pienso que sería un buen punto de partida para comenzar a deconstruir, sin pausa pero sin prisa, toda la estructura que le da forma al fútbol que practican nuestros chicos. A veces, no se necesita más que lo simple. Quizás la respuesta sea *Jugar más a la pelota, y no tanto jugar al fútbol.*

## Bibliografía:

- B, V. D. (1971). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Candreva, C. y. (1995). *Educación Física, identidad y crisis*.
- Crisorio, R. (2009). Educación Física. En R. y. Crisorio, *Estudios críticos de Educación Física* (págs. 45-58). La Plata: Al Margen.
- Crisorio, R. L. (2001). *La enseñanza del Basquetbol*. La Plata: Memoria Académica UNLP.
- Dunning, E. (1986). La dinámica de los deportes modernos: Notas sobre la búsqueda de triunfos y la importancia social del deporte. En N. Elias, & E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de civilización* (pág. 247 a 269).
- Esposito, R. (2002). *Inmunitas. Protección y negación de la vida*. Turin: Giulio Einaudi Editore.
- Foucault, M. (1999). La filosofía analítica de la política. En M. Foucault, *Estética, Ética y Hermenéutica*.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Altamira.
- Giles, M. (2009). El deporte. Un contenido en Discusión. En R. L. Crisorio, *Estudios críticos de Educación Física* (pág. 243). La Plata: Al margen.
- Giles, M. (2011). La enseñanza de los deportes. Lógica homologada. La mirada misma. *8vo Congreso Argentino y 3ro Latinoamericano de E.F y ciencia*. La Plata.
- LMF. *Reglamento General*. Mar del Plata.
- Rauch, A. (1985). *El cuerpo en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rauch, A. (1985). El entrenamiento y el reconocimiento de las funciones orgánicas. En *El cuerpo en la Educación Física* (pág. 15 a 34). Kapelusz.





## EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: DEL "ENSEÑAR LO QUE SÉ" AL "ENSEÑAR LO QUE SE SABE".

**Lic.Ferrara, Francisco**

*franferraramdq@gmail.com*

### **Introducción**

A comienzos de octubre del año 2006 se sancionó la Ley Nacional 26.150, también llamada "Programa Nacional de Educación Sexual Integral". En sus primeros cuatro artículos define la Educación Sexual Integral como un derecho (dentro del campo de los Derechos Humanos), precisa su alcance<sup>3</sup>, incluye y expone la articulación con leyes nacionales anteriores<sup>4</sup> que orbitan en el mismo universo de sentido y propone los cinco

---

<sup>3</sup> Artículo 1: "Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal".

Artículo 4: Las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria".

<sup>4</sup> "[...] disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección

grandes objetivos del Programa Nacional de ESI<sup>5</sup>. Describe, además, que “a los efectos de esta ley entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

Esta última definición, tan amplia como imprecisa, se encuentra reformulada casi nueve años después, en agosto del 2015, al sancionarse la Ley Provincial N 14.744, la cual define a la ESI en su Artículo 3 de la siguiente manera:

“se entiende como educación sexual integral al conjunto de actividades pedagógicas que articulan aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, destinados a brindar contenidos tendientes a satisfacer las necesidades de desarrollo integral de las personas y la difusión y cumplimiento de los derechos sexuales y reproductivos definidos como inalienables, inviolables e insustituibles de la condición humana”.

Conceptos como “actividades pedagógicas”, “brindar contenidos” y “cumplimiento de derechos” no nos son ajenos a nosotrxs como profesorxs de Educación Física, sin embargo, el entramado de dichos conceptos con aspectos tanto biológicos como psicológicos, sociales, afectivos y éticos puede resultar un tanto abrumador y complejo de abarcar desde nuestro campo.

A continuación, presentaré algunos puntos que considero pertinentes hacer circular para continuar reflexionando y problematizando algunas ideas y supuestos.

### **La transversalidad**

Si hay algo que se escucha cotidianamente al hablar de la ESI en cualquier ámbito educativo es que “la ESI es transversal” y “que todxs tenemos que trabajarla en clase”. Esto, que parece una obviedad, tiene un problema potencial si no hay una planificación, trabajo y seguimiento conjunto entre profesorxs y equipo directivo de cualquier institución educativa, ya que, al presentarse de manera transversal se convierte en un contenido a enseñar por todo el cuerpo docente de cada institución con las particularidades y urgencias específicas que cada una presente. Este desafío puede acentuarse si, además, encontramos diferentes tipos de resistencias al interior de cada universo institucional que pueden estar ancladas a diferentes cuestiones que no pretendemos en este escrito desarrollar.

¿En donde se detalla la transversalidad de la ESI? En los Lineamientos Curriculares para la ESI, que toma inicialmente la Resolución 45/08, y luego las replica en las

---

Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación”.

- <sup>5</sup> a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;  
b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;  
c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;  
d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;  
e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Resoluciones 340/18 y 419/22 del Consejo Federal de Educación. Allí se especifica que la ESI “debe ser abordada desde una perspectiva transversal o como un espacio curricular específico” (p.10). Esto último “requiere considerar, entre otros factores, la etapa de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, sus necesidades, intereses y derechos, el nivel educativo y la formación y capacitación de los docentes para desarrollar esta tarea” (p.11).

Y atención, porque también se especifica que “la transversalidad y la existencia de un espacio curricular específico no constituyen alternativas excluyentes”, es decir, que pueden coexistir espacios específicos (materias, talleres, seminarios intensivos o jornadas de profundización) mientras se continúa abordando la ESI simultánea y transversalmente en toda la currícula escolar<sup>6</sup>. Entonces, la idea de transversalidad no se presenta como la única opción posible y, de hecho, podemos pensar que si la planificación institucional se encuentra ausente, un espacio curricular específico es la única opción de las dos que asegura el derecho de lxs estudiantes a recibir ESI sin tener que caer en la buena voluntad y predisposición de un grupo -más o menos numeroso- de profesorxs que materialicen sus propuestas en algún momento del ciclo lectivo o “intensivamente” durante la semana de la ESI<sup>7</sup>.

Sea cual sea la decisión institucional, la forma que adopta en el proyecto educativo la Educación Sexual Integral y las estrategias de enseñanza debe ser informada a la comunidad educativa “favoreciendo de esta manera la continuidad y sistematización de las acciones, la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la participación de toda la comunidad educativa” (p.12).

### **La ESI y su especificidad**

Si hay algo que podemos afirmar es que la Educación Física no es Educación Sexual Integral. En otras palabras, ambas refieren a campos de saber específicos que, aunque pueden tener algunos puntos de contacto, difieren en su objeto. Es más, hasta podríamos aventurarnos y afirmar también que la ESI propone enlazar algunas teorías y discursos contradictorios entre sí, como algunos provenientes de las ciencias naturales con otros provenientes de las ciencias sociales, o para decirlo de otro modo, la ESI nos propone el ejercicio de tomar una postura teórico-política al interior de nuestra profesión y campo de saber.

Entonces, si la Educación Física no es ESI y viceversa, sería poco probable que los contenidos propios de la ESI puedan ser abordados y trabajados desde y junto con los

---

<sup>6</sup> Aunque los Lineamientos Curriculares se circunscriben a los Niveles Inicial, Primario y Secundario, planteando una transversalidad en los primeros dos niveles y luego una especificidad a partir del Nivel Secundario, podemos pensar una lógica similar para el Nivel Superior no universitario.

<sup>7</sup> En este ciclo lectivo -2023- el gobierno de la Provincia de Buenos Aires la propuso del 23 al 27 de agosto.

contenidos propios de la Educación Física. Como dijimos puede haber puntos de encuentro, por ejemplo, a la hora de abordar la enseñanza del deporte en el Nivel Secundario puede presentarse como un momento oportuno para articular y relacionar algunos contenidos específicos de ESI (“el análisis crítico de la femineidad y la masculinidad en distintos contextos” y la “construcción de identidad”, entre otros) aprovechando la clara distinción sexista originaria del deporte y las tensiones actuales acerca de la participación de identidades trans en la práctica amateur y/o profesional. Allí los posibles enlaces parecieran ser más nítidos, siempre y cuando se cuente con un saber específico que se desprende de la ESI y no precisamente, de la Educación Física. Es decir, podemos hacer circular el contenido deporte en nuestra clase sin siquiera enunciar una vez la palabra *género* o proponer algún tipo de debate al respecto, lo cual puede remitir a una decisión teórico-política evocadora de una *potencia de no querer* hacer esa relación y abordaje, como también a la impotencia consecuente de un no saber. En ambas posibilidades de acción lo que se pone en juego justamente es enseñar desde lo que uno puede saber de un contenido determinado, o enseñar lo que se sabe sobre algo, en este caso, de un contenido particular de los distintos posibles que se plantean desde la ESI.

Tanto la transversalidad/espacio específico, como la especificidad de los contenidos referentes a la ESI, forman parte de la misma constelación de posibles dificultades para su abordaje desde la Educación Física. Primero, porque la Educación Física ya arrastra un problema en su identidad, la cual estuvo subordinada desde su creación a las ciencias biomédicas y sus referentes teóricos y profesionales. Segundo, porque si uno de los objetivos de la Educación Física es superar esa tutela teórica que otras ciencias despliegan sobre nuestro campo y legitimar un saber que nos es propio, los saberes de la ESI no harían más que desmagnetizar nuevamente la brújula y orientar nuestra práctica educativa hacia la construcción de otros objetos, ampliando el abanico en vez de intentar precisarlo. Tercero y contemplando que probablemente por una cuestión generacional y estadística lxs profesorxs mayores de treinta años no hayan tenido ESI a lo largo de su escolaridad, y los menores de treinta años tampoco hayan alcanzado avanzados niveles de enseñanza al respecto aún hoy, la oferta de espacios donde orbiten saberes tan variados como específicos sobre Educación Sexual Integral la debemos buscar por fuera de nuestro propio campo, reforzando las dificultades nombradas con anterioridad.

Aunque los Lineamientos Curriculares (2022) parten del “supuesto de que si bien los docentes no serán expertos que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la ESI, existen contenidos consensuados que deberán estar en condiciones de enseñar” (p.51), nos podemos hacer algunas preguntas teniendo en cuenta los contenidos específicos planteados en los Lineamientos Curriculares y los NAP: ¿que sabemos al respecto por fuera de las teorías que nos conforman y validan como profesorxs de

Educación Física? ¿Qué saberes y teorías debo buscar para ampliar mi campo de acción? ¿Estoy en condiciones -en términos de saber- de dar una clase de un contenido que no tenga ningún punto de contacto con la Educación Física? ¿Qué es lo que sé al respecto y qué es lo que se sabe sobre uno u otro contenido a enseñar?

### **Posibilidades de acción desde la Educación Física**

Como último punto me parece necesario dejar planteada una pregunta en relación a los discursos provenientes de nuestro campo, no con la intención de cerrar el debate, sino todo lo contrario, abrirlo y que sea esta una primera línea de fuga para seguir pensando la Educación Física, la Educación Sexual Integral y sus potenciales relaciones y fronteras.

Retomando una idea que formalizó hace 20 años Pablo Scharagrodsky (2002) y que se mantiene más vigentes que nunca, “el hilo conductor sigue siendo la desnaturalización de lo humano”, es decir, vislumbrar que aunque aparezcan cuerpos en nuestras clases que tienen un soporte biológico y anatómico-fisiológico, estos cuerpos pueden ser también otros cuerpos. Cuerpos propios de las diferentes prácticas corporales que enseñamos en nuestras clases. Cuerpos de la acción. Porque si consideramos esos cuerpos como naturales y reducidos solo a su biología y/o psicología probablemente continuaremos reproduciendo, entre otras cosas, la desigualdad construida sobre el hecho de ser varón o ser mujer, de tener que identificarse cis, trans o no binario, reforzando ciertos estereotipos de género que la historia y sus prácticas se encargaron de consolidar a lo largo del tiempo creando un sentido machista, sexista, heteronormado, misógino y violento.

Enseñar Educación Sexual de manera integral nos invita, por un lado, a hacer circular discursos mediante los cinco ejes que se proponen<sup>8</sup>, y por otro, nos arrincona y nos obliga a pensar (nuestro) otro(s) cuerpo(s), un cuerpo diferente al que concibe la Educación Física tradicional y hegemónica. Un cuerpo que se construye en el orden de lo simbólico, donde los sistemas y las gónadas no tienen ningún sentido más que el hecho de estar allí, y donde el lenguaje se revaloriza e imprime toda su potencia de acción al momento de construir sentido, identidades y nuevos cuerpos.

Entonces, ¿es posible abordar la enseñanza de la Educación Sexual Integral desde la Educación Física si seguimos pensando una Educación Física como la que se planteó hace más de cien años?

A fin de cuentas, dentro del problema que esto nos puede presentar, podemos también encontrar allí una clara oportunidad para pensar una educación del cuerpo diferente.

---

<sup>8</sup> Estos ejes son: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer los derechos.

**Bibliografía:**

- Ley Nacional 26.150 (2006).
- Ley Provincial 14.744 (2015).
- Consejo Federal de Educación (2022). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Argentina.
- Scharagrodsky, P. (2002). En la educación física queda mucho 'género' por cortar. *Educación Física y Ciencia* 6, 103-127.





# EL JUEGO Y SU ENSEÑANZA

*Mg. María Julieta Díaz*

*majudiaz78@gmail.com*

## **Introducción**

Este texto es una reformulación del capítulo IV del módulo de Didáctica de las Prácticas Lúdicas del corriente año (2023). El mismo fue construido por las profesoras Lorena Vernucci, Cecilia Tocco y Julieta Díaz (quien escribe), todas docentes del ISFD N°84.

En este capítulo pensamos al juego y su enseñanza desde la perspectiva del P.I.C. Educación Corporal, por lo tanto lo primero que quisiera plantear es que el juego es una práctica corporal.

Probablemente, la primera utilización en Argentina de la expresión Educación Corporal como término técnico es la propuesta de cambiar por ella el nombre Educación Física en las carreras de profesorado y licenciatura en la Universidad Nacional de La Plata/Argentina en el año 1997. Los evaluadores del Plan de Estudios 1 que entró en vigencia a partir del año 2000 rechazaron el cambio argumentando razones de oportunidad pero no de sentido. La segunda es la presentación de la carrera de Maestría en Educación Corporal, aprobada por el Consejo Académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, que comenzó a funcionar en 2001 y todavía lo hace con ese nombre. En los argumentos ofrecidos en uno y otro caso para proponer el cambio de nombre habría que buscar las primeras formulaciones de una Educación Corporal. Pero la expresión ha sido generalizada con sentidos distintos, lo que hace necesario explicarla tanto en términos positivos - qué es la Educación Corporal - como en términos negativos - qué no es.

El discurso que constituye y sustenta a la Educación Corporal desplaza el territorio tradicional y los métodos de la Educación Física, excluyendo de los objetos que procura conocer o investigar en primer lugar el cuerpo natural. Tanto si por él se entiende un cuerpo perteneciente a la Naturaleza en cuanto universo, y por ello dado, primario, fundamental, constante, como si por él se entiende un cuerpo que tiene un modo de ser que le es propio y que hay que conocer tal como efectiva y naturalmente es; tanto si se lo entiende como algo que tiene en sí mismo la fuerza del movimiento por el cual llega a ser lo que es en el curso de un crecimiento o desarrollo, como si se lo concibe como cualidad o propiedad que encarna en los seres humanos lo que es natural o más natural en ellos. La Educación Corporal no niega el cuerpo sustancial, extenso, que la fisiología define en su objeto. Pero lo entiende como una construcción particular de una disciplina particular, producida con las herramientas generales de la ciencia moderna, y rehúsa el legado de ese cuerpo que el siglo XIX hizo a la Educación Física. Esa herencia se expresa en el adjetivo física, que especifica a educación consumando una contradicción en términos; puesto que educación implica la transmisión de una cultura y naturaleza, por lo menos en los dos últimos siglos, se ha jugado reiteradamente en la oposición naturaleza/cultura (cf. Ferrater Mora, 1994: Naturaleza). En la Educación Física actual se critica a menudo el cuerpo biológico, pero casi no se objeta el cuerpo físico, tridimensional. Probablemente porque para el pensamiento occidental el cuerpo es físico, material, natural; un elemento primario, fundamental, permanente, innato, dado, que tiene un modo de ser que le es propio y que hay que conocer como efectiva y naturalmente es; que pertenece a la Naturaleza, o al conjunto de las cosas naturales en tanto reales; La crítica del cuerpo físico no hace a la Educación Corporal perder de vista la del cuerpo biológico. Lo biológico ha venido a designar no el bíos del que proviene y que entre los griegos era la vida política, pública, calificada, cuyo ámbito de ejercicio era la polis, sino la vida vegetativa, que Aristóteles decía que los seres humanos compartimos con las plantas y los animales, y que en griego se dice zoê.

La Educación Corporal entiende al cuerpo y al ser humano mismo como constituido en un orden simbólico. De modo que cuando en Educación Corporal se dice cuerpo no se dice lo mismo que en Educación Física, aunque se utilice la misma palabra. A su vez, cuando se acuñan conceptos nuevos no es como sinónimos de otros existentes: prácticas corporales, por ejemplo, no es un equivalente de actividades físicas o de movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas, por ende políticas, que toman por objeto al cuerpo. El cuerpo de la Educación Corporal no es físico ni biológico. Consecuentemente, la ciencia que mejor la orienta para abordarlo es la lógica y no la biología o la física clásica. Todo esto no significa que la Educación Corporal desestime los efectos que las distintas prácticas corporales tienen sobre el organismo, sino que en lugar de configurarse a partir de éstos los subordina a los requisitos de los usos del cuerpo que define como su objeto. La

Educación Corporal piensa al sujeto como producto de una articulación significativa, como una novedad, por completo distinta del individuo, la persona, el hombre. Su etimología remite al *subjectum* latino, traducción del *hypokeimenon* griego, es decir, "lo que subyace y está en la base. Lo que yace delante". Así entendido, el sujeto es equiparable al "asunto o materia de que se trata". Por tanto, sujeto implica ya una relación, un "al menos dos", sin que por ello haya dos sujetos. La función creadora, fundadora, del símbolo, se muestra precisamente en la palabra, en la medida en que ella establece y funda una relación que no toma a dos sujetos tal como son para juntarlos, sino que los constituye como sujetos en la relación misma que los hace acceder a una dimensión nueva (cf. Lacan, 2009:59-60). La Educación Corporal no identifica al sujeto con la persona, el individuo, el ciudadano, el psiquismo o cualquier entidad que se presente como unidad en sí misma. Más bien no identifica al sujeto sino que apunta a reconocerlo como la marca misma de la falta de identidad de alguien o algo consigo mismo. Se trata de un sujeto producto del discurso y no de un individuo con un aparato psíquico propio, separado del otro, cuya representación remite siempre a un dentro del cuerpo. El sujeto embraga en el cuerpo (cf. Lacan, 1977:124), se articula a un cuerpo, no está dentro de él ni determinado por él. Pensar el cuerpo humano y el sujeto constituidos en el orden simbólico y no en la naturaleza, pensarlos como lo que resulta de la desconexión en el hombre de lo humano y lo animal, y no de su articulación o conjunción, lleva a pensar también de otro modo el problema de la educación, tanto en sus puntos centrales como en sus detalles. La práctica se concibe como un conjunto de conexiones y pasajes desde un punto teórico a otro y la teoría como un empalme de una práctica con otra. Entre la teoría y la práctica no hay relaciones de aplicación o consecuencia, de inspiración o creación, de representación ni de totalización en un sentido o en otro: sólo hay acción, de la teoría y de la práctica, en relaciones de relevos y redes. Por un lado, la teoría no expresa, no traduce ni aplica una práctica: es una práctica. Por el otro es siempre local, relativa a un campo, y su aplicación en otro no es nunca de semejanza (cf. Foucault, 2000:8-10). De aquí que la Educación Corporal rehúsa la importación de teorías elaboradas en otros campos para extraer de ellas los apoyos necesarios para su aplicación en el propio; en cambio, las selecciona y utiliza como cajas de herramientas para pensarlo y explicarlo. En cuanto a la enseñanza y al aprendizaje, la Educación Corporal no encuentra relación de correspondencia entre una y otro: no todo lo que se enseña se aprende ni todo lo que se aprende es enseñado en sentido estricto. Esto no significa pensar que se puede aprender solo, que los niños descubren o construyen autónomamente los significados, lo que haría vana cualquier enseñanza, sino reconocer que un proceso no causa el otro según una relación lineal y necesaria, que la ambigüedad propia del lenguaje humano.

La Educación Corporal propone que el saber es universal y el sujeto particular. El contenido permanece entonces significativo para la sociedad y la cultura, y su adecuación a cada uno, imposible a priori, se realiza (nunca totalmente) en el diálogo particular de cada maestro con cada aprendiz y/o en las relaciones inter pares que ellos autorizan. El diálogo acentúa no el cerramiento del individuo sobre un supuesto sí mismo sino su sujeción a reglas que, situando a dos personas desde una tercera posición, hacen que haya un campo común entre los involucrados (cf. Voltolini, 2008:187) y, como se dijo antes, los constituye en sujetos en la relación que los hace acceder a una dimensión nueva. La relación entre educador y educando se modifica entonces sustancialmente. La mediación que el primero actúa entre el contenido y el segundo ya está mediada por las reglas de un discurso que precede a ambos. La distancia que existe entre la enseñanza y la transmisión no significa que se trate de dos modalidades distintas y separadas sino que se trata de dos dimensiones igualmente inmanentes al uso del lenguaje (cf. Voltolini, 2008:191). La Educación Corporal recupera esta distinción y procura extraer de ella todas las consecuencias. Entre otras, que siempre que se dice algo se dice más de lo que se quiere decir y que ello requiere formalizar la enseñanza, precisarla. No porque de ese modo se pueda anular o disminuir el fenómeno de la transmisión sino porque no es lo mismo exponer y explicar pensamientos o acciones que comprometerse con ellos, problematizarlos, formularlos.

### ✓ El juego como Práctica Corporal

Aquellas prácticas que circulan en el campo de la educación del cuerpo, como el juego, el deporte, la gimnasia, la danza y las prácticas en la naturaleza, son el objeto de estudio de la Educación Corporal. Así modeladas, encontramos diferentes discursos, que como ya dijimos, articulan diferentes prácticas: diferentes formas de pensar el juego, el deporte, la gimnasia y las prácticas en la naturaleza, implican diferentes prácticas desde donde se materializan. Los discursos sobre el cuerpo, el sujeto, la enseñanza, el aprendizaje, la cultura, el saber, hacen prácticas. Tal como enuncia Emiliozzi (2016), los discursos son dominios prácticos que tienen sus fronteras, sus reglas de formación, y arman sistemas de pensamientos históricamente identificables que permiten la constitución del sujeto de la educación. En el caso del dominio de la educación del cuerpo, esas prácticas que están vinculadas al cuerpo las llamamos prácticas corporales. Las Prácticas Corporales, son aquellas que implican “prácticas históricas, por ende, políticas que toman por *objeto* a las acciones del cuerpo” (Crisorio, 2015:170) y el juego es una de ellas, junto con el deporte, la gimnasia y la vida en la naturaleza.

La extensión que damos a la palabra juego aclara la representación que nos formamos de ella, esta se constituye a partir del momento en que, en latín, *jocus* (que resultó en nuestra palabra juego) reemplazó a *ludus*, el *jocus* es el juego de palabras, la

frase no sería, la complacencia; el ludus es propiamente el entrenamiento bajo todas sus formas, el entrenamiento para el estudio, el entrenamiento para el combate, ejercicio militar. La sustitución de ludus por jocus que sobrevivió tal como afirma Benveniste (1974) consagra un cambio de actitud respecto de aquellos ejercicios y competencias caídos desde entonces al rango de simples juegos. Podemos así medir el alcance de esta representación donde el juego es caracterizado como distinto de la realidad, como "no serio", sin embargo, el juego es por igual una realidad, tiene su propia realidad, con su lógica, sus códigos e inclusive su propio lenguaje

En el afán de estudiar al juego desde su propia lógica aparece un modelo que, situado en el dominio de las prácticas corporales, problematiza la estructura que produce ese armado particular. Pensar en términos de estructura implica comprenderla como un "grupo de elementos que forman un conjunto covariante que implica cierto número de coordenadas" (Lacan, 1984, p.160). En este sentido, ninguno de los elementos que conforman la estructura estará situado por encima de otro, no se relacionan entre sí de manera subordinada sino en términos de complementariedad y las relaciones que se presentan importan más que lo que cada uno de manera individual podría significar.

De modo que estudiar este saber, implica problematizar la estructura que le da sentido y develar aquellos enlaces que arman ese dominio particular al que llamamos "juego". Al mismo tiempo construir una enseñanza que articule lo que pensamos, decimos y hacemos sobre el juego con el que hoy cuenta la educación del cuerpo.

### ***Educación corporal Cuáles son los enunciados que sostienen esta teoría***

- El juego es un saber en sí mismo que puede ser enseñado desde la EC (lo que nos hace correr de pensarlo como un medio o un recurso para enseñar otros saberes de la EC) / el juego como un saber a enseñar y no como un recurso didáctico.
- El juego tiene una estructura, los elementos de esta se relacionan y son covariantes entre sí y es lo que hace que eso sea un juego y no otra cosa.
- El juego en tanto práctica corporal, tiene intención de pensar en la enseñanza de ciertas lógicas de juego a las cuales problematizamos para su enseñanza .
- El juego hace a los jugadores y no los jugadores al juego, y en esta relación cobra sentido la estructura del individuo al sujeto.

#### **✓ La enseñanza del juego a partir de su propia lógica.**

El juego que pensamos necesita de la enseñanza, siempre que la misma se piense como la acción voluntaria y consciente por transmitir un saber valioso, a decir, algo que deviene de la creación de las personas, en el marco de una cultura particular(...), pero la que nos interesa aquí para que el aporte del saber sea el de la transformación de esas

relaciones, es que el juego en tanto práctica corporal logre enseñarse, desde su lógica interna, el concepto de **ficción**, lo real en la realidad real y lo que no se puede hacer en esa realidad en tanto y en cuanto no impida la acción del otro o de los otros jugadores, la posibilidad de hacer **acuerdos** que permitan jugar con otra y otras personas, la construcción de **reglas inmediatas y flexibles** y poder habilitar **el problema** como así también, el encuentro. Todo ello no podrá ser posible sin una intervención ni una problematización del asunto o tema a tratar.

Por eso nosotros pensamos al juego como una práctica corporal que se enseña a partir de la educación corporal. Es por ello que definimos sus elementos estructurantes, elementos que seguimos estudiando e indagando. A saber: **la ficción, los acuerdos o reglas flexibles, el problema y el encuentro.**

### La ficción

Lo que nos interesa señalar aquí es que la enseñanza del juego no puede quedar aislada de este análisis general de las prácticas corporales. La enseñanza que se realiza en las escuelas del sistema educativo o en espacios "no formales" o por fuera de la institución formal- estatal, la escuela, como dijimos, debe permitir transmitir saberes valiosos de una cultura, en donde el juego es parte. Es decir, enseñamos a jugar lógicas de juegos. Y jugar para nosotros es poder crear una ficción en el marco de la realidad para poder construir acuerdos, encontrarnos con otras personas, usar el cuerpo, es decir, realizar acciones con el mismo que nos enseñan otras prácticas corporales. Por ejemplo: la enseñanza de la técnica de la carrera por parte de la gimnasia y su uso en una mancha, que no es la misma, técnicamente hablando, pero nos sirve para resolver el problema que nos presenta el juego (correr para atrapar, correr para huir). Ahora bien, volviendo, esos acuerdos se realizarán a partir de los saberes adquiridos, muchos de ellos deberán ser observados con el fin de que si no es posible habilitar ese juego, que no se nos vuelva una práctica que reproduzca acciones -del cuerpo o no- que limiten la participación de otro u otra.

### Los acuerdos

Las posibilidades, determinadas por la sociedad y las relaciones sociales bajo las cuales nos constituimos hoy limitan el juego, porque muchas veces, se quiebra el encuentro, se transgrede una regla o se rompe un acuerdo. Ese quiebre se da por una de las partes, entonces sí se puede acordar algo transformador el juego tendrá continuidad, sino no. Si la persistencia de ese interés individual y privado es más potente que los acuerdos comunes y libres, no se puede jugar. Con acuerdos libres en el juego finaliza a partir de esos mismos acuerdos, la decisión es conjunta.

### El problema

Lo primero que preguntamos cuando alguien nos enseña un juego nuevo es de qué se trata, qué tenemos que hacer, cuál es el objetivo; es decir, se anuncia la meta que los jugadores procurarán alcanzar. Pronto preguntamos cómo se hace lo que tenemos que hacer: estas son las reglas que limitan las distintas maneras en que los jugadores pueden alcanzar dicho fin. La meta y sus reglas crean un problema o dificultad artificial, coherente y comprensible, con el sentido de que sea resuelto; así, al constituirse el juego, se nos plantea algo a resolver y nos ponen a prueba. A su vez, las reglas dan información a los jugadores, que hace inteligible qué tan cerca están de alcanzar el objetivo. Puede adoptar la forma de un puntaje, distintos niveles, una idea o informe de progreso. En su forma más básica, dicha información puede ser tan sencilla como el conocimiento que brinda a los jugadores del resultado: "El juego se termina cuando...". La información en tiempo real les brinda la promesa de que la meta es definitivamente alcanzable, y les sirve de invitación para seguir jugando.

### El encuentro

Si bien, en el juego puede producir un resultado objetivo, también sucede el encuentro con el otro; encuentro que no hay por qué concebir siempre y necesariamente en términos agradables, ya que también queda abierta la posibilidad del desencuentro con todas sus consecuencias., puesto que el encuentro implica el acto de coincidir con otro/s u otra/s, y que a su vez puede haber oposición o contradicción, es decir, "lo político es el acuerdo". De acuerdo con Arendt, la esencia que define lo político es el acuerdo, que permite el desarrollo de la esfera pública. La política es una expresión tanto de lo que nos une como de lo que nos separa (citado en Serrano, 1998: 12), es decir el acuerdo no se basa en la unanimidad sino en la búsqueda de puntos de aceptación común, respetando las diferencias; a diferencia del consenso que implica la coincidencia en las posiciones.

Por lo tanto, este encuentro involucra al acto de compartir en un espacio y tiempo, en la cual sabemos que "nada va a pasar porque simplemente estamos jugando"; en cambio en "el enfrentamiento como uno de los elementos que diferencia y particulariza al deporte, (...). El hecho concreto y creador del deporte, como es poner frente a otro hablante acciones enmarcadas dentro de códigos reglamentarios institucionalizados" (Bravo, 2018: 62)

### ***Hacia una posible problematización para la enseñanza en las diferentes lógicas de juego***

La problematización en términos de enseñanza nos habilita, según Foucault, a la elaboración de un dominio de hechos, de prácticas y de pensamientos. "El pensamiento es la libertad con respecto a lo que se hace, el movimiento mediante el cual nos desprendemos

de ello, lo constituimos como objeto y lo reflejamos como problema".(1984) La problematización responde a dificultades u obstáculos de una práctica, en este caso la práctica Juego, y propone posibles transformaciones con diversas soluciones prácticas. A su vez, "elabora las condiciones en las que se pueden dar respuestas posibles, define los elementos que constituirán lo que las diferentes soluciones se esfuerzan en responder".(Idib)

Para ello, es preciso realizar una intervención, una interrupción en esa práctica en particular, para que la problematización se visibilice en la posibilidad de poder dar respuestas posibles a ese o esos problemas que la práctica demande. Con el fin de plasmar algunos indicios sobre la enseñanza del juego, -desde la teoría de la Educación Corporal- proponemos en principio un problema a resolver que "se halla en el objetivo del juego, en su estructura profunda. Se trata de comprender aquello que da sentido al mismo". (Nella,2009). En ese sentido, esa lógica del juego puede variar entre: "crear/actuar/representar, hasta huir/perseguir/atrapar, pasando por ocultar/buscar/descubrir, crear/construir/armar/desarmar; atacar/defender" (Pavía, 2009). Estas diferentes categorías para pensar el juego, se conforman en categorías de enseñanza; para analizarlas no a partir de una suerte de taxonomía, lo cual habilita a la organización y jerarquización de los mismos, tal como lo pensó la psicología piagetiana: juego sensoriomotriz, juego simbólico, juego de reglas y quien Navarro Adelantado retoma para organizar una parte de los juegos motores en "función al desarrollo"; sino más bien para analizarlas como dijimos anteriormente, desde el sentido o desde la lógica del juego a enseñar, para que al momento de enseñar el juego se priorice el efecto del juego sobre el sujeto.

Para pensar la enseñanza del juego desde la teoría de la Educación Corporal, retomamos a las siguientes categorías, constituidas por Adolfo Corbera, las cuales pretenden organizar su enseñanza. Las mismas pueden ser:

- Crear/actuar/representar: Pueden ser juegos de representación mediada o tercerizada por objetos y muñecos y/o ser juegos de representación directa (los jugadores asumen los roles), donde la trama que se va elaborando también va diseñando los escenarios de juego, los elementos y el vestuario (si así fuera necesario) La tensión está en la comprobación o no del resultado de la asunción de papeles y roles.

- Atacar/defender: Con victoria final: Juegos en donde las reglas ya están establecidas de antemano, los y las jugadores/as poco pueden hacer para modificarlas. Se proclaman ganadores al final de la contienda. Juegos de suma igual a cero. La incertidumbre va aumentando a medida que se está llegando al final del tiempo o se está acercando a la meta pactada previo al juego

- Crear/construir/armar/desarmar: “por su etimología proviene de la voz latina construere (cum: con y struere: amontonar). Su definición aparece asociada a la arquitectura (fabricar, edificar, levantar una casa...), a las bellas artes (dibujar, pintar o modelar un objeto cualquiera con arreglo a las proporciones que le otorgan a la obra solidez y armonía) y a la gramática (ordenar palabras o unir las entre sí de acuerdo con ciertas reglas). El juego de construcción, a lo largo de la etapa infantil, atraviesa un proceso que va desde el simple amontonamiento de objetos hasta la fabricación armoniosa y ordenada conforme a una meta anticipada” (Sarlé, 2005).

- Ocultar/buscar/descubrir: aquí la lógica del juego, tendrá lugar al momento de elegir esconder y buscar algo o alguien. Podrá ser desde la simpleza de buscar a uno, hasta la complejidad de armado de pistas para poder cumplir con el objetivo.

-Huir/perseguir/atrapar: La lógica de estos juegos, habilita a la búsqueda de poder armar estrategias con los compañeros para poder cumplir con el objetivo del mismo, ya sea salvar a alguien, atrapar algo, etc.

En la larga lista de organización de los juegos, podemos encontrar también:

-De prueba o superación individual: son juegos de hazañas individuales. Se realizan para mejorar los propios resultados. La incertidumbre se basa en los efectos imprevistos ¿Seré capaz? - ¡soy capaz! Es intentar, ensayar, probar, fracasar y lograr tantas veces sea necesario.

-De prueba o superación grupal: Juegos de hazañas compartidas a través de la comunicación entre los jugadores. También llamados juegos cooperativos. La incertidumbre está en que los resultados de las acciones son imprevisibles. Ensayando, probando, fracasando y logrando con otros y otras.

-Juegos de confrontación – duelos amistosos: Donde la disputa se produce al querer lograr el objetivo planteado por el juego en oposición al/los ocasional/es adversario/s, la tensión generada por la competencia está dada por lo imprevisible del resultado. Casi siempre esos juegos tienen reglas establecidas de antemano que los jugadores y jugadoras van incorporando progresivamente.

-Juegos de desafío - reto: son juegos de rivalidad, pero que no tienen el rigor reglamentario de los juegos de confrontación. No hay un ganador definitivo, ya que el juego se reedita una y otra vez. En esa reedición la regla puede modificarse. Son invitaciones espontáneas que convidan a medirse y comparar acciones y capacidades. La tensión también está en lo incierto del resultado. Estas diferentes formas de pensar el juego, se conforman en categorías de enseñanza; para analizarlas no a partir de una suerte de taxonomía; sino más

bien para analizarlas como dijimos anteriormente, desde el sentido o desde la lógica del juego a enseñar.

Hay juegos que responden a uno solo de estos motivos, como así también, hay otros en los que vemos la combinación de más de uno según la voluntad y acuerdo entre los/as jugadores/as. Las reglas en estos juegos pueden presentarse de manera implícita o explícita, validada totalmente si es la expresión de consensos y acuerdos construidos por los y las participantes antes y durante el juego

Para ello, es imprescindible organizar la enseñanza del juego a partir de:

- **la organización del espaciotiempo/escenario**
- **la organización de los sujetos jugados**
- **la presentación del sentido del juego, su lógica interna o su categoría.**

Es importante poder llevar a cabo la enseñanza del juego a partir de la acción

La acción de su enseñanza, se dará a partir de los requerimientos de esa práctica, en este caso del juego.

**¿Cómo podemos intervenir en esas acciones?** El profesor, magister Jorge Nella nos propone un texto denominado "La intervención del maestro durante una SAL"

El maestro toma decisiones en orden al espacio y su organización, las normas y su sostenimiento, el cuidado y la seguridad de los niños durante el juego.

Sin duda, no es ésta la única forma en la que el maestro se hace presente a la hora de jugar. Son muchos los niveles de intervención y, en general, asumen modalidades de participación diversas, según el momento o la necesidad de la propuesta. Así un maestro alterna básicamente entre tres tipos de intervenciones a lo largo del juego:

1. **Proponer:** toma la iniciativa de la puesta en marcha de un juego, "transfiriendo" a los chicos el formato de juegos.

La estructura de conocimiento o el repertorio de ejecución de destrezas que se despliega en un juego va a estar preseleccionado por aquella persona considerada experta en ese dominio. Es así que el maestro, en un primer momento, determinará el marco lúdico presentando al juego, ya que entiende que toda decisión a jugar supone conocimiento del mismo. El presentar el juego no es solo una suma de acciones reglamentadas, sino es presentar un "problema" a resolver que se halla en el objetivo del juego, en su estructura profunda. Se trata de comprender aquello que da sentido al mismo.

Para ello se requiere que ese jugador experto enseñe las reglas jugando y acompañando el tiempo que sea necesario. Es más, si el maestro no participa del marco

situacional creado en el juego, le resultará difícil ayudarlos a establecer las conexiones que necesitan para resolver la propuesta. Es decir, los niños necesitan de este “soporte”, en el sentido de “andamio” para poder resolver el formato y dominarlo.

Como jugador experto participa influyendo en la modificación del escenario de juego a partir de:

- Un cambio en la disposición de los objetos existentes,
- La incorporación de un material que no estaba en la escena,
- La realización de una acción que no ha surgido hasta el momento,
- Motivando, animando, alentando, confortando, ...
- Interrumpiendo, impidiendo, estancando, ...

2. **Observar:** éste no es un momento vacío de decisiones pedagógicas ¿Pero que observar? ¿Y para qué?

Observar primero el efecto de la presentación del juego. Esta observación, en muchos casos provocará la necesidad de una llamada, de una acentuación, o precisión del sentido del mismo. Observar igualmente para reconocer mejor a los niños, descubrir la amplitud de su repertorio lúdico, comprender maneras personales de resolver situaciones problemáticas, disfrutar y potenciar las posibilidades lúdicas de sus alumnos, etc.

Para poder efectuar válidamente esta acción de observación, el maestro debe gravitar en la periferia del grupo, tomando una distancia, pero manifestando a todos al mismo tiempo una atención y una presencia dinámica.

3. **Enseñar:** lejos de pensar que sólo se enseña “después del juego”, sostenemos que ciertos acompañamiento verbal “sostiene” un proceso de enseñanza que se inicia “durante el juego”.

De forma moderada y en los momentos apropiados, para no quebrar el campo lúdico, el maestro va a alternar o hacer que sucedan tiempos de acción en el juego y breve momentos de reflexión (concientización, razonamiento) sobre una experiencia que se está poniendo en juego o cree el docente que es necesario experimentarlo para sostener o enriquecer el juego.

En sí, las experiencias nunca son interesantes, sino que será el análisis que de ella se saca lo que lo revaloriza; por ello el maestro, a través de la palabra hablada intenta sostener la reorganización de las experiencias vividas valiéndose a veces, de la ayuda de un alumno, un comentario, una demostración, una pregunta, etc. A modo de ejemplo:

- “¿qué pasará si...?”
- “¿podías hacer...?”
- “¿qué cosa podríamos usar para...?”

- “¿cómo hiciste...?”
- “Miren como hace Silvana para poder...”

Las preguntas que puede instalar el maestro intentan focalizarse en la “apertura” de la situación. Es decir, la pregunta no perseguirá una respuesta cerrada. La pregunta debe promover el interés por resolver una situación, generar una incertidumbre, abrir la posibilidad de elaborar diversos modos de resolución de un problema.

Para finalizar, poder decir que para la enseñanza de un juego (y para cualquier práctica corporal), deberíamos tener en cuenta: los elementos que la componen, las categorías y los momentos de intervención.

### **Bibliografía:**

- Bravo, J. (2018) UNLP, FHACE. Secretaría de posgrado Educación Corporal: "Deporte, conjuntos y matema: Principios para una formalización desde la lógica matemática". Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación Corporal.
- Corbera, A. (2020) "Motivos", inédito.
- Crisorio, R. (2019) "Prácticas Corporales en Educación Corporal". CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET.
- Díaz, J. (2020) "El Juego como Práctica Corporal", inédito.
- Nella, J., (2009) "La intervención del maestro durante el juego" en "Formas del juego y modos de jugar", coord. Pavía, V. Fundación ARCOR. Santa Fé.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. Revista Ciències de l'Educació i de l'Esport. <http://>
- Sarlé, P. (2013). Lo importante es jugar. Cómo entra el juego en la escuela. Editorial Homo Sapiens. Buenos Aires.





## VIDA EN LA NATURALEZA COMO CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: LA HERENCIA DEL MOVIMIENTO SCOUT EN LOS D.C.J.

**Estudiante Joaquín Echagüe**  
joaquinechague6@gmail.com

**Prof. Victoria Castorina**  
vickycastorina@gmail.com

El análisis de sucesos como la tendencia naturalista del movimiento higienista a fines del siglo XIX y la influencia del movimiento scout en Argentina a principios del siglo XX, nos permitieron situar y reconocer el anclaje de la Vida en la Naturaleza como un saber específico en el campo de la Educación Física. Así, es que nos proponemos indagar de qué manera se instauran las Prácticas en la Naturaleza, también llamada Vida en la Naturaleza, como un contenido a enseñar por profesionales de la Educación Física. Para ello, tomaremos la obra de Baden Powell, principal exponente del Movimiento Scout en la Argentina, para problematizar de qué manera estos discursos operan en la configuración de la enseñanza de la Educación Física en los Diseños Curriculares actuales de los distintos niveles.

Nuestro punto de partida y motivación de este escrito es el presente dado que los temas que nos interesan son del orden del aquí y ahora. Sin embargo, consideramos que para comprender ciertos aspectos de esta realidad que nos atañe, es necesario remontarse al pasado para entender qué y cómo se construyó para que las cosas sean de este modo, y entendemos que ello no se logra sino revisando la historia.

Pablo Sharagrodsky indica que a partir de 1910 se instala una nueva práctica corporal en la Educación Física Argentina: El Scouting de Robert Baden Powell. Powell puede reconocerse como el creador y principal promotor del movimiento scout; un movimiento educativo nuevo para jóvenes y niños en el siglo XX. En el año 1908 concreta su obra más popular "Scouting for boys", básicamente, un programa para adiestrar a los muchachos, de manera que estos sean fuertes, tengan valor, sean obedientes y no sean cobardes.

La historia señala que el scoutismo en la Argentina llega por medio de los hijos varones de ingenieros británicos que trabajaban en los ferrocarriles puesto que habían ingresado en los grupos scouts ya conociendo el movimiento antes de llegar al país. Todos estos tenían acceso al famoso libro de Baden Powell que dio origen a los scouts en Inglaterra: Scouting for boys. De esta manera, puede rastrearse que ellos fueron quienes propiciaron, en un primer momento, la creación de los grupos scouts en los colegios británicos de la época, que luego se extenderían a colegios criollos y nacionales. Alrededor de 1909 en Morón, Garanda, Claypole entre otros, se dan las primeras demostraciones scouts de argentinos. (p.140)

Por si fuera poco, Baden Powell, el fundador del movimiento scout, llega físicamente a la Argentina y fue recibido por el secretario de la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA), el Sr. Cristian Russel, y fue invitado a dar una conferencia sobre el Movimiento Scout en el auditorio de la YMCA. A partir de esta conversación, se creó el comité organizador del Movimiento Scout Argentino. En 1910, Cristian Russel, acepta el cargo de Comisionado y organiza el primer Torneo Scout donde participaron jóvenes de distintas instituciones del país. Fue en 1912 cuando surge la idea de crear una Asociación Nacional con el fin de estimular en la vida de los niños y jóvenes en materia de los enunciados fundados por Powell.

Los principios en los que Baden Powell basaba sus propuestas eran idénticos a los de una educación integral del "hombre" y esta se llevaría a cabo utilizando el juego y la naturaleza como medio. Así, la educación física colaboraría con este cometido: todas las dimensiones que componen al hombre sean desarrolladas equilibradamente ya que el fin último a alcanzar era el logro de una salud física óptima a través: de la fuerza, la resistencia, los hábitos saludables y los "buenos valores". Es interesante vincular a lo anterior, los basamentos que dieron lugar a la Reforma Gimnástica del siglo XVIII, anterior a la obra de

Baden Powell. Pero esta última, impregnada de las corrientes humanistas de la época, tuvo especial sentido en su configuración. Así, fue fundada bajo principios que preparaban al individuo para la vida: educar mediante valores, hábitos saludables y el esfuerzo, tanto como la capacitación en distintas técnicas propias para habitar un medio natural, y que en definitiva, construyan ciudadanos ejemplares. Todos estos aspectos se construyen bajo el ánimo de cooperación y servicio a la patria, al prójimo y a Dios.

No queremos pasar por alto que, el Escultismo, ofrecía una propuesta basada principalmente en la utilización del juego como un medio, y la naturaleza como un espacio fundamental. Ambas cuestiones podríamos reconocer que se mantienen, sobre todo en la lectura de los Diseños Curriculares de Escuelas de Nivel, como en la Educación Superior. Si revisamos el Diseño Curricular del nivel Superior, notaremos que el marco orientador del contenido "Didáctica de las Prácticas en la Naturaleza y al Aire Libre I y II" y el Escultismo para jóvenes de Baden Powell, comparten más de un aspecto en común. Estos principios fundantes del movimiento scout, tienen numerosas semejanzas con los horizontes formativos expuestos en el diseño curricular:

"[...] los sujetos en formación se apropien de los saberes que sustentan la simbiosis hombre/mujer – medio natural y cultural. La vida en la naturaleza y el aire libre se caracteriza por incluir una gran variedad de experiencias a realizar en el medio natural. En nuestra sociedad, preocupada por el deterioro del medio ambiente y obligada a legar a las futuras generaciones un desarrollo sostenible, es decir, un desarrollo compatible con la vida, la educación ambiental adquiere una importancia esencial. En este sentido, la vida en la naturaleza y al aire libre contribuye a la construcción de la autonomía en sus diversos sentidos: corporal, social, moral. "(DGCyE, 2009: 81)

Siguiendo con esta idea, profundicemos en la siguiente cita, extraída del escrito de Powell:

Un buen scout debe saber vivir al aire libre: "acampar es lo más regocijado en la vida de un scout. Viviendo al aire libre en medio de la naturaleza que Dios nos ha dado, en los cerros y entre los árboles, los pájaros, las bestias, el mar y los ríos -es decir, viviendo en contacto con la naturaleza, en una tienda de campaña por casa, guisando nuestros propios alimentos y explorando-, lo que trae aparejadas la salud y la felicidad, cosas que no se pueden obtener entre muros de tabique y el humo de las ciudades" (Baden Powell, 1908: 7).

Aquí vemos, como la finalidad compartida, en el "reencuentro del hombre con la naturaleza" alejada de toda artificialidad. Un reencuentro particular, cuya función es brindar hábitos saludables donde el individuo disfrute y tenga un tiempo de ocio al aire libre. No son casualidad estas semejanzas, ya que bajos estos discursos podríamos citar a Hebert Spencer, subrayando que el sistema educativo argentino adquiere vinculación con la higiene, su importancia como actividad de ocio y su vinculación con la gimnasia y el juego y

se instaura la Educación Física en nuestro país, como complemento de la educación intelectual y moral. Se consideraba una liberación de los deberes del salón de clases y, por lo tanto, se hace análogo a un descanso; mientras que los “paseos” reflejan el interés pedagógico contemporáneo por las actividades “al aire libre”.

Nos parece importante que además de los basamentos y principios fundadores de esta idea, tomemos nota de las características particulares que forman este contenido para la educación de niños y niñas de edad escolar y profesionales en educación física que se replican con los de la obra de Powell. Así se menciona en su obra que:

Las pruebas y desafíos en y desde la naturaleza convirtieron lentamente al scout en una persona fuerte, vigorosa y resistente física y espiritualmente. Las excursiones, el campamentismo, la vida en la naturaleza y las exploraciones al aire libre permitían “adquirir fuerza y resistencia, y ya no importan el aire, ni la lluvia, ni el frío, ni el calor” (Baden Powell, 1908: 7). Ser un scout implicó saber soportar las peores condiciones materiales, naturales y climáticas. Para ello se necesitaba de resistencia que era una “mezcla de ánimo, paciencia y fuerza” (Baden Powell, 1908: 168).

Aquí vemos características del scoutismo de Baden Powell, donde se proponen distintas actividades físicas, en un ambiente que no es el habitual. Desde caminatas y exploraciones, hasta excursiones y campamentos, con el fin de adquirir tal fuerza y tal resistencia, debido a cierto nivel de esfuerzo que implica convivir con las distintas circunstancias climáticas y del terreno. Esta cuestión aparece en los distintos diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, y notaremos que en todos aparecen reiteradas veces enunciados tales como: “Realizar juegos cooperativos que impliquen desafíos en relación con el ambiente natural.” (DGCyE, 2022) en el Nivel Inicial o en el nivel primario: “Utilizar desplazamientos y otras habilidades motrices seleccionados como adecuados para resolver situaciones según el ambiente donde se encuentre.” (DGCyE, 2018) y también en el Nivel Secundario: “[...] el aprendizaje de habilidades necesarias para el adecuado desempeño motor en cada ambiente y en función de las situaciones problemáticas específicas que en ellos se presentan es imprescindible para favorecer el desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico acerca de la protección ambiental.” (DGCyE, 2008). Por tanto, el Nivel Superior no es la excepción a estas cuestiones: “La importancia de este primer nivel es que los sujetos en formación se apropien de los saberes que sustentan la simbiosis hombre/mujer – medio natural y cultural.” (DGCyE, 2009). Nótese cómo en cada uno de ellos se menciona al ambiente natural como un obstáculo a superar, como un desafío, una prueba la cual el practicante debe vivenciar para su formación.

Por último, nos gustaría destacar los siguientes extractos del libro escrito por el militar europeo, en donde podemos distinguir posibles saberes del scout, que fueron heredados por el campo de la Educación Física:

Un scout sabe levantar una tienda en medio del campo, conoce el arte de encender y hacer fogatas (Baden Powell, 1908: 97), sabe hacer puentes de madera (Baden Powell, 1908: 82) y construir balsas, aprende a desarrollar ciertas habilidades como el uso de cuerdas (hacer distintos nudos, practicar el arte de amarrarse, etc.) (Baden Powell, 1908: 70) domina el uso de la brújula, se orienta por medio del sol, reconoce las señales del tiempo (nubes, llovizna, viento, etc.), sabe manejar un bote (Baden Powell, 1908: 59), Identifica los mejores lugares para acampar, encender un fuego o conservar limpio el campamento (dónde ubicar la letrina, la cocina, el lugar donde comer, el espacio donde guardar los alimentos, etc.) (Baden Powell, 1908: 92)

En el nivel superior encontramos como contenidos para formar a los futuros docentes de Educación Física las distintas técnicas de cabuyería, los tipos de fuego, el uso de la brújula, los tipos de carpas y el armado de la misma, el armado de la mochila y los tipos, entre otros, que hacen a la gran actividad campamental. En el mismo es indispensable la organización entre participantes en las actividades de programación y organización, selección de lugares, la disposición del tiempo libre y a su vez, el desarrollo de habilidades para relacionarse con la naturaleza, las técnicas campamentales (cabuyería, brújula, fogatas, etc.).

Las ideas fundacionales de este campo de saber vinculadas a aquellas que configuraron la Educación Física, son ciertos insumos que utilizamos para replantearnos la responsabilidad profesional actual que se sostiene aún hoy, sobre ciertos contenidos a ser enseñados por nosotros, los Profesores de Educación Física. Revisar la historia de este campo de saber, nos permite vislumbrar su particular enlace con los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires para ser revisados y cuestionados por una educación del cuerpo. Consideramos que las Prácticas en la Naturaleza deben ser resignificadas ya que no pueden sostenerse con los mismos enunciados planteados hace más de 100 años a la vez que debe problematizarse la herencia de esta responsabilidad profesional de enseñanza. Para ello, proponemos algunos interrogantes: ¿por tener inicios hermanados con este campo debemos ser nosotrxs lxs responsables profesionales para "enseñarlo"?, ¿Debemos seguir pensando la Educación Física como complemento? ¿Debemos seguir reproduciendo los valores del Escultismo?

### **Bibliografía:**

- BADEN-POWELL, Robert, Escultismo para Muchachos, Editorial Scout Interamericana, San José de Costa Rica, 1998. (Traducción Jorge Nuñez) (Original de 1908)
- DGCyE (2008) Resolución 3332. Nivel Secundario. Prov. de Bs. As.
- DGCyE (2009) Resolución 2432. Formación Docente: Prof. de Ed. Física. Prov. de Bs. As.
- DGCyE (2018) Resolución 1482. Nivel Primario. Prov. de Bs. As.
- DGCyE (2022) Resolución 3744. Nivel Inicial Prov. de Bs. As.
- Méndez, L. y Scharagrodsky, P. (2016). El escautismo en la Argentina : Los diferentes sentidos sobre la naturaleza y la vida al aire libre a principios del siglo XX. En C. Soares (Org.)
- SCHARAGRODSKY, Pablo, "El Escautismo en la Educación Física Bonaerense Argentina o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916)", Revista Mora, Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, N° 9/10, Buenos Aires, 2004, pp. 50- 66.





## La Gimnasia "un saber renovado"

### PARTE II

*Prof. Carolina Martinez*  
*carolamart7@gmail.com*

*Lic. Javier Marchiselli*  
*javiermarchiselli@gmail.com*

#### **Programa para la enseñanza de la Gimnasia Escolar y Formativa.**

La intencionalidad de esta presentación es por un lado dar continuidad al primer artículo presentado en el volumen I de Ideas 84 Revista Digital y por el otro - en el mismo camino - presentar un programa o estructura de una teoría de la enseñanza de la Gimnasia. La gimnasia es un saber que fue históricamente atravesado por diferentes discursos como, el médico, el fisiológico, el psicomotriz y el pedagógico. ¿Qué es la gimnasia para los Prof. en Educación Física?, ¿qué enseña?, ¿cómo pensar en una teoría de la enseñanza de la gimnasia en el campo formativo y escolar que tenga algo propio que decir, entendiendo que no es juego, ni deporte?.

Entendemos que puede pensarse a la Gimnasia como un sistema gímnico, compuesto por sus formas de racionalidad (su intención, que organiza los modos de obrar), por sus formas de organizarse (sistematicidad), y por lo que se hace y las maneras en que se hace (técnicas). Aquí tenemos un primer acercamiento, siempre que hagamos referencia

a las prácticas gimnásticas (gímnicas) tendremos que pensar en cada uno de los elementos que forman parte de su estructura. Este programa comprende a la práctica como lo hace Foucault: "formas de hacer, pensar, decir" y a la vez, como "sistemas de acción en la medida que están habilitados por el pensamiento" (Castro, 201 p.316). Entendemos que la práctica es cultural, política, social y no una manifestación del organismo. Las prácticas tienen un valor cultural, se identifican con un saber propio de la cultura y por lo tanto deben ser enseñadas. Este concepto no supone un sujeto practicante, que precede a la práctica y la realiza; antes bien indica un sujeto "practicado", precedido por la práctica y realizado en ella. Y del mismo modo no implica un sujeto que lo piensa preexistiéndolo, sino más bien un sujeto "pensado", constituido en y por el pensamiento.

De esta manera presentaremos un programa de enseñanza de la Gimnasia Escolar Formativa, posicionándonos y conceptualizando al Sistema Gimnástico en término de estructura, esto es, comprenderlo como un "grupo de elementos que forman un conjunto covariante que implica cierto número de coordenadas" (Lacan 1984, p.160). Es decir que cada uno de los elementos que conforman esa estructura (intencionalidad, sistematicidad y técnica) se encuentran en un sistema de relaciones. En la noción de estructura, son más importantes las relaciones, para la comprensión del sistema, que las propiedades particulares de los elementos que lo conforman. La estructura no es pensada desde las jerarquías por el contrario todos los elementos se encuentran en un mismo nivel de relación. Pensar en un Sistema Gimnástico es pensar en una teoría de la enseñanza de la Gimnasia, la misma articula con una teoría de cuerpo, de sujeto, de educación y saber. Ese es uno de los grandes desafíos que nos proponemos al construir este Programa de Gimnasia Escolar Formativa. Un programa que tenga algo propio que decir, un programa que deje de pensar en el aprendizaje (lo singular) y comience a pensar y replantearse la enseñanza.

Consideramos fundamental para el tratamiento de un sistema gimnástico determinados desplazamientos teóricos. Desplazarse es: correrse, ir de un lugar a otro, es buscar otra posición. Estos desplazamientos teóricos son pensados con la intencionalidad de encontrar respuestas a nuestras prácticas, a las prácticas concretas. Brindar respuestas no significa ofrecer recetas y soluciones, por el contrario, desplazarse teóricamente es para poder pensar desde nuestro propio saber. De esta manera proponemos tres desplazamientos:

- "Del aprendizaje de las habilidades motrices/ destrezas a la enseñanza de las técnicas."
- "Del efecto del entrenamiento a la enseñanza de las técnicas".
- "De la tarea motora a la sistematicidad".

En primer lugar profundizaremos sobre el primer elemento (T) Técnica, haciendo referencia a La Gimnasia como saber de la Educación Física, y que la misma tiene por intención mejorar el uso corporal y/o aumentar la disponibilidad corporal, donde la prioridad estará centrada en la enseñanza de las técnicas y en segundo lugar y como consecuencia de su enseñanza, en el desarrollo de las capacidades físico motrices. Esto no significa que estas últimas no sean importantes a la hora de mejorar la relación del hombre con su cuerpo, sino que en esta etapa formativa serán un complemento. Para ello aclarar algunos conceptos nos permitirá avanzar en la cuestión. Haremos un breve recorrido entre los conceptos habilidad motora/ destreza y técnica, sin obviar que los dos primeros conceptos, aparecen en la etapa formativa desde la lógica del aprendizaje motor. De esta manera nos surge un interrogante para pensar este desplazamientos, ¿cuál de estos conceptos se acerca más a la enseñanza de la Gimnasia?

Entendemos que los conceptos que se relacionan a las formas de moverse en las etapas de formación o iniciación, no se encuentran tan vinculados a la técnica, sino más bien a las destrezas y las habilidades motrices básicas. Afirmamos esto, ya que se entiende la destreza como todos los automatismos a que se llega sobre la base de los patrones de movimientos adquiridos y cuando esa destreza se concreta en una situación cambiante como lo es en un juego, aparece la habilidad; entendida como el uso inteligente de la destreza (Giraldes, 1986). Pareciera ser que la destreza está vinculada con el concepto de habilidad desde una conceptualización que prioriza lo innato, lo natural, y por sobre todo ambas ligadas a los procesos evolutivos naturales. Este posicionamiento teórico establece que cada niño/a según la etapa evolutiva que transite, tendrá mayor o menor capacidad para resolver los problemas motrices que se le presenten, según el nivel de destreza o habilidad adquirido. De esta manera consideramos una gran diferencia, en ubicarnos, y desplazarnos como mencionamos anteriormente, del “aprendizaje de habilidad motoras a la enseñanza de las técnicas” en función de posicionarnos frente a la palabra técnica en términos de cualidad de movimiento, lo cual nos permitirá ubicarnos desde la enseñanza, con intención de que en ese proceso, adquieran eficacia y eficiencia libertad en los diferentes formas de movimientos, partiendo desde el saber de la Gimnasia (Sistematicidad – Intencionalidad - Técnica) y no desde las cualidades evolutivas de cada uno de los individuos, donde los únicos que quedan incluidos son los que pueden.

No podemos dejar de lado el concepto de técnica, vinculado a la lógica deportiva, dentro del campo de la Educación Física el término técnica se ve ligada al discurso deportivo, y se puede definir: técnica deportiva como: “Procedimiento desarrollado normalmente en la práctica para resolver una tarea motora determinada de la forma más adecuada y económica. Siguiendo a Weineck J (2005). La técnica de una disciplina deportiva se corresponde con un llamado “tipo motor ideal”, que pese a mantener los rasgos

característicos de sus movimientos, puede experimentar una modificación en función de las circunstancias individuales”. No se puede ignorar que la palabra técnica en su etimología: (Techné: algo que no ha sido creado. Arte. “Aristoteles”), no se acerca a lo que actualmente se considera técnica en el campo de la Educación Física, particularmente en el campo del deporte, el cual es claramente influenciado por las ciencias biológica y fisiológica en estrecha relación con la biomecánica, esto no es una afirmación negativa, sino más bien una afirmación para repensar el DEPORTE, como el único campo relacionado a la técnica dentro del campo de la Educación Física.

Por otra parte, y en relación al desplazamiento que queremos proponer, tomamos como referencia a Ozolín (1970) quien define la técnica como el “modo más racional y efectivo posible de realización de ejercicios”. Es decir que cada ejercicio, cada movimiento, tiene su técnica que transforma a una práctica en efectiva y racional, en el momento de su ejecución.” En ese caso retomamos esta definición porque nos interesa replantearnos el término ejercicio, entendiéndolo como una técnica o un conjunto de ellas y podríamos denominar a los ejercicios como una práctica sistematizada y repetitiva que tiene por intención lograr un objetivo. Las características que deben tener estos ejercicios compuestos por técnicas son: la fluidez (continuidad en el movimiento), su eficiencia (hacerlo de la mejor manera, respetando los ángulos, y los apoyos), la liviandad/ economía (hacerlo con el menor gasto de energía), y en menor medida la precisión. Seremos insistentes con estos conceptos, puesto que los mismos nos posicionan en la enseñanza de la técnica como cualidad de movimiento. Entendiendo que el campo disciplinar, mediado por el discurso pedagógico – entre otros -- ha dejado de pensar en ellos posicionándose en un lugar negativo, sobre todo en etapas iniciales de la enseñanza de las diferentes prácticas corporales. Si la intencionalidad general de la gimnasia, en tanto práctica corporal, es enseñar a moverse bien, a un buen uso del cuerpo, a disponer del mismo, es inherente saber de ello, y eso no nos hará ni más ni menos conductistas, ni más ni menos constructivistas.

A continuación describiremos cuales son aquellos aspectos que hacen referencia a “moverse bien”, los cuales son los que vamos a tener en cuenta para la enseñanza de la técnica. En primer lugar conocer la ejecución correcta, o en su defecto la mejor manera de hacerla, esto pareciera ser una obviedad, ¿pero conocemos todas las formas de moverse?, ¿nos preocupa cómo se mueven nuestros alumnos/as? En este caso el programa propone una estructura para dar inicio o abrir la posibilidad de conocer y saber sobre la mayor cantidad de formas de moverse, saber sobre técnica, en particular sobre las técnicas de iniciación o las técnicas de base, que aparecen en la etapa formativa, y que a veces por considerarlas formativas o básicas no hacemos hincapié en la correcta ejecución. Conocer sobre la misma hará referencia a conocer y saber sobre las posiciones iniciales, los

apoyos, las fases, las zonas del cuerpo, y como todos estos elementos funcionan de manera conjunta, será el puntapié para iniciar con la enseñanza de la Gimnasia. Además de los aspectos mencionados, centraremos la enseñanza en las variantes de las técnicas, comprender la mayor cantidad de posibilidades de realizarla, la cual ampliará la posibilidad de aumentar el repertorio motriz de manera individual, como así también poder seleccionar la variante correcta para cumplir con la intención particular, siempre en vinculación con los otros elementos del sistema.

En el caso de las variantes, la lógica sigue centrada en primer lugar sobre la técnica, y utilizaremos las variantes para mejorar, enseñar o perfeccionar las diferentes formas de moverse. Las variantes propuestas son: las vinculadas a las nociones espaciales y temporales, la mecánica del movimiento o las del propio cuerpo, las de intensidad, combinaciones entre técnicas, la combinación entre variantes, la utilización de diferentes materiales. Ninguna de ellas será la intención u objetivo a enseñar, esto quiere decir que no vamos a enseñar ni desarrollar nociones espaciales, ni temporales, tal como lo plantea el discurso Psicológico y Pedagógico, de la mano de la Psicomotricidad, y por otro lado tampoco haremos hincapié en la utilización de los materiales como contenido principal. El objetivo o intención siempre será la enseñanza de una o varias técnicas y como consecuencia aparecerán los aspectos vinculados a las nociones temporales, espaciales o del propio cuerpo. Como ejemplo, seleccionaremos una técnica como es el "salticado", siempre teniendo en cuenta todos los aspectos de su ejecución correcta, y las variantes de la misma; si pensamos en seleccionar las variantes del espacio, podría modificar las direcciones o las trayectorias, (salticar hacia adelante o atrás, de manera recta o circular) Sin embargo la intención no será desarrollar las nociones espaciales, sino mejorar o perfeccionar la ejecución de la técnica del salticado, y si aplico la mayor cantidad de variantes podré brindar diferentes opciones de moverse y como consecuencia podrán aparecer el uso del cuerpo en diferentes posibilidad espaciales, temporales, y de esta manera experimentar un gran abanico de posibilidades en su enseñanza.

Nos parece de suma importancia este primer desplazamiento, entendiendo que el mismo nos posiciona del lado de la enseñanza. Sabiendo que los profesores en Educación Física tenemos la responsabilidad de enseñar a movernos bien consideramos de suma importancia replantearnos algunos de los puntos mencionados anteriormente.

### La Sistemática

Como hemos especificado en un comienzo el "sistema gimnástico" es pensado en término de estructura, esto es, comprenderlo como un "grupo de elementos que forman un conjunto covariante que implica cierto número de coordenadas" (Lacan 1984, p.160). Al pensar en la sistematicidad nos proponemos un nuevo desplazamiento teórico. Un

desplazamiento que nos permita pensar en una teoría de la enseñanza de la gimnasia desde las particularidades del saber, y no desde otros campos disciplinares. El mismo será: de la tarea motora a la sistematicidad. El por qué de este corrimiento se debe a que tanto el discurso psicológico como el pedagógico pusieron la centralidad en el aprendizaje (sujeto que aprende), dejando de lado el saber y su enseñan

En un breve recorrido (al igual que hicimos de las habilidades motoras) podemos decir que el término "tarea motriz" lo define Famose (1981), citado por Delgado (1993) "como la actividad auto sugerida o sugerida por otra persona que motiva a la realización de una o varias acciones motrices seguidos de unos criterios precisos de éxitos. Por otra parte Sanchez Bañuelos (1986) "considera que el conjunto de tareas motrices a enseñar definen los contenidos generales de nuestra materia". En este discurso de corte pedagógico/psicológico, observamos que la centralidad se encuentra en el conjunto de tareas, ellas definirán los contenidos a enseñar y no son los saberes los que determinan la enseñanza. Siguiendo la línea de estos autores podemos decir que antes de seleccionar cualquier tarea motora hay que conocer las fases que las producirán y que Marteniuk (1971), citado por Delgado (1993), sintetiza en tres elementos a tener en cuenta al momento de seleccionar las tareas motoras: percepción, decisión y ejecución. Desde este punto de vista, las tareas motrices se pueden analizar en función de la utilización de cada una de estas fases o mecanismos. Los autores proponen que la intencionalidad en las clases de educación física estará en potenciar los dos primeros ya que en las edades más tempranas será más interesante el desarrollo de factores psicomotrices más que la ejecución en sí de determinados gestos, sobre todo deportivos.

Los principios metodológicos, provenientes de las corrientes pedagógicas, rigen la selección de las tareas motoras. Los principios se refieren a la base, el fundamento, el origen o la razón principal sobre la cual se procede en cualquier materia (área curricular). Es decir, sobre los principios se desarrolla la materia, y por tanto, hay que cumplirlos en todo momento. En Educación Física autores como Delgado Noguera , Trigo , Sánchez Bañuelos son algunos de los principales referentes de una corriente teórica denominada pedagógica. Estos y otros autores proponen los siguientes principios para pensar la selección de las tareas motoras: individualización, socialización, globalidad, multilateralidad, continuidad, progresión, motivación aprendizaje lúdico.

La tarea motora está pensada desde teorías que desplazan con fuerza la atención desde quien enseña a quien aprende. Lo importante será tratar de descubrir y explicar cuáles son los mecanismos que se ponen en juego en el aprendizaje. En el caso de las tareas motoras mecanismos de percepción, decisión, ejecución. Los discursos que fundamentan estas ideas provienen de teorías de otros campos disciplinares como la biología, la psicología del aprendizaje, la psicología del desarrollo y las neurociencias.

Para estas ciencias la centralidad estará puesta en cómo aprenden los sujetos y cómo se pueden establecer patrones por edades, estadios, taxonomías y clasificaciones para los aprendizajes. En síntesis la tarea motora centra su mirada en el aprendizaje motor, este último parte de la idea que existe una naturaleza humana que orienta y determina los comportamientos y posibilidades de aprendizaje. Se desconoce las condiciones culturales y políticas de los mismos. Desde otro punto de vista planteamos un desplazamiento teórico que centre su mirada en la enseñanza por sobre el aprendizaje (sin dejar de conocer este último) para poder pensar la Gimnasia en tanto Práctica Corporal.

Partimos de la idea que siempre que hagamos referencia a la "sistematicidad"<sup>9</sup>, la misma no va a remitir a aspectos organizativos, principios, procedimientos, maneras de hacer algo. ¿Qué involucra la sistematicidad en la gimnasia? Involucra, en un principio, una permanente relación entre los otros elementos que componen el sistema gimnástico. Y luego la selección de los modos de organizar específicos, en función de aquellas técnicas que se desee enseñar para cumplir el/o los objetivo/s esperado/s. El programa que proponemos nos hace pensar que un "sistema gimnástico" puede partir desde cualquier elemento o componente de dicho sistema, entendiendo que en la noción de estructura todos los elementos se encuentran en covariancia/ relación, sin tener jerarquías que lo determinen.

Para comenzar con la **sistematización /organización** (siempre respetando que ya se decidió la intención) tendremos en cuenta:

1-Seleccionar técnicas- ejercicios / modos de enseñar.

Criterios de ordenamiento de las técnicas, a continuación algunos de ellos.

- Las zonas corporales
- La fluidez
- La compensación
- La progresión

2- El espacio y los materiales.

3- Frecuencia. Carga. Duración. Intensidad.

4- Modos de organizar. Los modos de organizar una clase siempre serán pensados en función de las técnicas seleccionadas, los espacios y los materiales. Una correcta selección de los modos de organizar en función de estos elementos, viabilizan y potencian la enseñanza. Los modos de organizar determinarán cuántos momentos tendrá esa clase y no al revés como los ha pensado el discurso pedagógico. Todas las decisiones que se tomen serán en función de la conjunción de los elementos seleccionados anteriormente.

---

<sup>9</sup> Para ampliar el concepto de sistematicidad y sus orígenes históricos véase Langlade Alberto (1970) "Teoría de la Gimnasia" (pág. 476).

Los modos de organizar podrán pensarse en función de las técnicas que se seleccionen para cumplir con el/los objetivo/s planificado/s. En este caso el programa que proponemos es riguroso, ya que no todos esos modos pueden ser aplicables a todas las técnicas que deseamos enseñar.

### **MODOS DE ORGANIZAR**

- Espacio: Lugar físico/arquitectónico donde se realiza la práctica
- Ambiente: podríamos pensar en el clima de la clase: Ejemplo (relajado, divertido etc.)
- Materiales. Los elementos necesarios para la realización de la práctica
- Ubicación: disposición de los participantes como de los materiales, estos pueden ser hileras, filas, oleadas, tableros dameros, rondas, círculos, semicírculos, circuitos, circulaciones, estaciones.
- Agrupamientos y Formaciones en función de las técnicas seleccionadas y de las cantidades de participantes y materiales, estos pueden ser individuales, parejas, tríos, cuartetos, grandes o pequeños grupos.

Al momento de pensar la sistematicidad de los ejercicios por agrupamientos o formaciones, hay que considerar el pasaje de un agrupamiento/formación a otra/o. Se aconseja seguir un orden en función de la o las técnicas a enseñar. El programa propone hacer énfasis en este punto para que las clases sean dinámicas, fluidas, organizadas y permitan el pasaje de un momento al otro en la enseñanza.

Al momento de sistematizar/organizar el programa plantea el principio de variabilidad y alternancia, entendiendo que el mismo puede seguir ampliando el abanico de posibilidades al momento de pensar la enseñanza de las técnicas. No se parte del mismo, ni se considera un contenido de enseñanza, dicho principio entra en relación con los otros elementos para cumplir las intencionalidades seleccionadas. El programa considera que la selección de ejercicios debe estar atravesado por: la novedad, el placer, el deseo, la complejidad, la sorpresa, los desafíos/retos, lo lúdico - lo lúdico no significa Juego - lo lúdico es un aspecto y la sensación de progreso.

El programa de enseñanza de la Gimnasia Escolar Formativa que presentamos en este artículo, por un lado desea revalorizar el saber disciplinar, y por el otro - en el mismo camino - posibilitar la construcción de sistemas gimnásticos con múltiples combinaciones entre técnicas, variantes, modos de organización e intencionalidades. Compartimos este escrito con la ilusión de que los/as Profesionales de la Educación Física conozcan esta mirada renovada de la Gimnasia, entendiendo que somos los únicos profesionales capaces de enseñarla.

## Bibliografía

### Completa Parte I y II

- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P., (2006) Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía.1880-1950, Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Castro. E (2011) Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Crisorio R Giles M (1995) "Apuntes para una didáctica de la educación física en el tercer ciclo de la EGB, Buenos Aires: MCYE
- Gimenez Fuentes y Diaz Trujillo. (2016) Diccionario de la Educación Física Primaria. España: Editorial Universidad Huelva
- Emiliozzi, V. (2016). El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de las Educación Física contemporánea. Editorial Miño y Dávila.
- Giraldes. M (2001) Gimnasia: El futuro anterior: de rechazos, retornos y renovaciones. Argentina: Editorial Stadium.
- Giraldes. M (1998) La gimnasia formativa en la niñez y la adolescencia. Argentina: Editorial Stadium.
- Mariano Giraldes. (1987) Metodología de la Educación Física. Argentina: Editorial Stadium
- Lacan, J. (1984). "El estadio del espejo". En Escritos 1. México: Editorial Siglo XXI.
- Lacan, J. (1984) El seminario. Libro 3, clase XIV, Buenos Aires: Editorial Paidó
- Langlade A. 1964 Gimnasia Formativa. Argentina: Editorial Stadium.
- Langlade. A. (1970) "El momento actual": El caos gimnástico. En Teoría General de la Gimnasia. Argentina: Editorial Stadium
- Langlade, A. (1981) Gimnasia especial correctiva. Argentina: Editorial Stadium.
- Langlade, A. y Langlade, N. (1986) Segunda Edición. Teoría General de la Gimnasia. Junín: Editorial Stadium.
- Ozolin N (1970) Sistema Contemporáneo de entrenamiento .Nueva York: Editorial Científica Técnica.
- Rocha, L. (2009). Educación Física, la fuerza del dispositivo biopolítico en la educación del cuerpo. En memoria académica UNLP. Vol 12 N° 2.
- Rodríguez Facal Fernando (1997). Apuntes de teoría de la Educación Física. Capítulo N ° 5. Impreso librería Paidós.
- Sanchez Bañuelo (1984) Bases para una didáctica de la educación física y el deporte. Madrid: Editorial Gymnos.

- Weineck, J (2005) Entrenamiento total de la técnica y táctica deportiva. Barcelona: Editorial Paidotribo.





## La enseñanza de DEPORTES DE CONJUNTO: HANDBALL

*En este primer encuentro vamos a entrevistar a la Prof. **Lorena Vernucci**, docente de Didáctica de las Prácticas Deportivas Handball del I.S.F.D N° 84, docente y entrenadora en el Club Acha Handball de la ciudad de Mar del Plata. Es la intención de Ideas 84 Revista Digital dar inicio a un ciclo de entrevistas que nos permitan pensar, indagar y problematizar la enseñanza de las Prácticas Corporales.*

*Por Camila Zabala*

**Bienvenida Lorena, ¿Cómo estás? Ideas 84 Revista Digital quiere agradecer tu tiempo y predisposición. Es un placer para nosotros que puedas comenzar con este ciclo de encuentro donde se ponen en diálogo los saberes que enseñan los/as profesores/as en Educación Física. Sabemos que tu recorrido profesional en la enseñanza de esta práctica deportiva es amplio y has pasado por varias instancias. ¿Nos podrías presentar cuál es el camino profesional que venís construyendo, en relación a la enseñanza del handball en el plano formativo/profesional?**

Buenas tardes Camila, muchas gracias por esta invitación, la verdad que me gustó mucho el volumen N° 1 de la Revista Ideas 84, me parece que es una iniciativa institucional muy linda, que permite dar apertura a la comunidad y compartir un poquito de lo que hacemos. En relación al handball, puntualmente, tengo una afiliación al deporte desde hace mucho tiempo. Arranqué siendo jugadora cuando tenía por allá 12, 14 años en la ciudad de Maipú, porque bueno, no soy marplatense, así que mi origen nace ahí. De hecho, creo que un poco es el sentido de por qué estudié Educación Física, porque tuve bastante representatividad por parte de los profes que me acompañaron deportivamente en la infancia, así comienzo jugando al Handball. La verdad que me entusiasmé mucho con la práctica del deporte porque

me gustó más que nada, todo lo vincular y lo social que se generaba, desde los viajes y demás.

Cuando arranco a estudiar Educación Física, me vengo acá, a Mar del Plata, porque en mi pueblo en ese momento no estaba la posibilidad de una carrera académica, y bueno, llego y tengo la suerte en primer año del profesorado (que cuento esto porque digo como a uno a veces, las puertas se le abren a partir de poder encontrarse con otros), tengo la suerte de cursar con dos compañeras que jugaban al handball acá en Mar del Plata; y de esa manera puedo dar continuidad a practicar el deporte acá en la ciudad. Arranqué jugando en Einstein, con un entrenador que era Mauro Magnoni; llego a esa práctica deportiva con él, y al año y medio que soy jugadora de ese club, ya estando en segundo año de la carrera, él me ofrece hacerme cargo del club, de las categorías formativas que eran mini infantiles ahí en el Colegio Einstein. Así que arranque dirigiendo ahí un poco, aprendiendo bastante con él. Yo tenía poca experiencia todavía en la docencia, pero sí tenía mucha inquietud de cómo sería en mi futuro profesional, dedicarme a ser entrenadora o profe de handball porque me gustaba bastante, así que arranqué trabajando con Mauro y Gloria, la esposa, que también era profe de Educación Física. Hoy los dos se fueron a vivir a España creo que ya se han desvinculado del handball. Trabajé un

tiempo en Einstein, luego cuando ellos se fueron a vivir a otro lado, voy a jugar a Illia. También trabajé en las formativas del Colegio Illia, de la mano de Bruno Puente, un compañero que está dirigiendo también en el Club en Once Unidos y finalmente, por cuestiones de la vida y posibilidades laborales, el Prof. Alejandro De Brandi me propone tomar la parte de Educación Física del Colegio Gutenberg de Secundaria y ahí, llego al Handball en Acha (que es la Asociación Cultural de Habla Alemana) y empiezo mi desarrollo profesional, ya egresada del profesorado y con un poco más de experiencia en el Colegio Gutenberg, sumamos ahí a la parte del cuerpo técnico a la Prof. Cecilia Martínez, también conocida como "Chela", con quien de alguna manera iniciamos este camino juntas, más en lo que sería la continuidad en el deporte también federativo. Pasé por varios colegios de Mar del Plata, el colegio Santa Cecilia, algunas suplencias también en alguna escuela del Estado como corta duración; y más o menos en el año 2008 empiezo -ya egresada- como ayudante de cátedra del Prof. Alberto Fernández, era el profe que daba la cátedra de handball acá en el profesorado. Arranco como ayudante de cátedra y sostengo esa ayudantía por lo menos por dos o tres años. Paralelamente habíamos hecho un equipo del instituto con ex alumnas y algunas estudiantes, esa fue mi primera experiencia para dirigir un plantel de mayor de damas. Justo ahí Alberto, más o menos por el año

2009/2010 se jubila y me presento al concurso de Handball, tengo la suerte de poder tomar dos módulos dentro de la formación docente ya en lo que sería la especialidad del handball.

Luego a nivel profesional, como la mayoría de los profes, buscamos capacitaciones por ahí en otros ámbitos, sobre todo en ENEHA, que es la Escuela Nacional de Entrenadores de Handball en la Argentina. Ahí tuve la posibilidad de hacer la mayor titulación que es el curso nivel 3, hay nivel 1, nivel 2 y nivel 3. Eso fue muy interesante porque lo dieron referentes de nivel internacional, como Manolo Cadenas, que son entrenadores de gran prestigio a nivel deportivo. También se sumaron los cursos más personalizados con Dady Gallardo, Priscila Alvarez, que están a cargo de la garra. En todos los Congresos de Handball que daba la Federación Metropolitana ahí estaba. Creo que uno se va capacitando permanentemente en el ámbito deportivo y también en el intercambio constante con otros colegas que trabajan en el rubro.

**Luego de conocer tu recorrido profesional queremos introducirnos en el centro de la entrevista. Queremos comenzar a indagar la enseñanza de este Deporte de Conjunto. Tenemos dos grandes interrogantes: ¿Cómo estás pensando la enseñanza del Handball? y ¿qué conceptos consideras valiosos a problematizar en relación al Deporte?**

Creo que el Handball es un deporte que ha tenido una evolución bastante importante en este último tiempo. Como característica principal es el dinamismo que tiene, esta lógica de transición entre el atacar y defender que permanentemente se tensionan en la práctica deportiva. Muchas veces uno escucha hablar sobre "problematizar la enseñanza" y pareciera un tanto simple... Pero creo que tiene una alta complejidad, porque primero es un deporte que se juega muy rápido y que tiene un alto nivel decisional, tanto en las acciones de atacar como de defender.

Cuando pienso en la enseñanza no me desvinculo de eso, de la lógica que tiene el deporte, de los elementos que se van poniendo en juego dentro de esa lógica, tanto del atacar como el defender y fundamentalmente de las situaciones que recurrentemente suceden en cada episodio de juego que sabemos que no son por ahí estandarizadas, porque la situación problema permanentemente se altera en función a lo que hace uno o hace el otro; pensando en esto de atacar y defender. Enlazado a esto, hay situaciones que van de la mano también de lo reglamentario. Estas situaciones nos permiten, justo hoy trabajaba esto con los cursantes de segundo, unir la construcción del sentido de los ejercicios. Acercar a ese jugador/a o al alumno/a, en este caso en una clase, a la lógica de lo que el deporte nos invita. Creo que es importante poner foco todo esto en lo que

es el ciclo de juego; esto es lo que sucede al momento de atacar y lo que sucede como contraprestación al momento de defender, esa transición rápida, de atacar al defender, como elementos que se hilvanan o se encadenan en la sinergia de la práctica del deporte. Las acciones colectivas son las asociaciones que se dan entre los jugadores para llegar a los objetivos. Puede que sea llegar al gol a partir de los medios tácticos colectivos o recuperar la pelota también a partir de las acciones colectivas o individuales que se pueden ver en las tareas defensivas. Creo que esta sinergia también está mediada por la cuestión reglamentaria. Cómo sacar provecho de lo que el reglamento nos permite de alguna manera o nos limita o nos regulan la práctica, pero que a la vez también nos permite poder pensar el diseño de nuestras clases. Me parece que un poco la lógica o el sentido de la enseñanza va por ahí, por lo que con los acontecimientos que se suceden en la situación del deporte,

Para mí, la práctica tiene que estar situada y contextualizada en el problema real que te plantea. A veces los profes pecamos de alterar algunas cuestiones reglamentarias en pos de por ahí favorecer otros elementos, yo soy más partícipe de poder focalizar en lo particular de esa práctica, en analizarla y en poner en juego justamente lo que esa práctica me demanda al momento de tener que resolver una situación. A veces lo comparto con los estudiantes cuando

quizás en un partido de handball, nosotros con el énfasis de que haya participación ponemos como regla que la toquen todos antes del gol; y a veces yo anuncio que esa modificación va en contra del principio que busca la lógica del deporte en sí, que no quiere decir por supuesto que no estoy a favor de que sea participativo, pero por ahí esa participación la podemos buscar desde otro lugar. Quizás reduciendo la cantidad de jugadores o trabajando en alguna situación de enseñanza que nos permita involucrarnos con más de una tarea dentro de la situación de juegos. Siempre en pos de poder responder a lo que la lógica del deporte de alguna manera nos demanda.



**En el acontecimiento de la enseñanza reconocemos que la construcción o el diseño de los ejercicios se transforma en un desafío para todo aquel que quiera**

**problematizar dicha enseñanza. El plano estratégico, técnico y reglamentario ingresan en un conjunto de relaciones ¿Qué elementos categorizarías como imprescindibles al momento de construir o diseñar un ejercicio?**

Muy bueno, mira yo ahí pienso mucho en, un poco compartiendo ahí también con Carolina Martínez (Docente de Didáctica de las Prácticas Gimnásticas I, II y III del ISFD°84) en esta idea de lo que tomamos a veces en la sistematicidad, de la organización y creo que un punto central para poder pensar un ejercicio es desde dónde se puede iniciar una situación, y cómo en ese ejercicio de alguna manera yo puedo hacer aparecer esos elementos para que el jugador, o el alumno en este caso, pueda resolver ese episodio que de alguna manera emerge de un momento inicial, ejemplo para que se entienda un poco, el handball es un deporte donde hay una gran cantidad de lanzamientos al arco, ¿no? Si uno va a muchas estadísticas que hoy se usa muchísimo, sobre todo el deporte competitivo, ve que en un partido promedio hay entre 50 y 60 lanzamientos al arco. Entonces ya ahí tenemos un elemento recurrente, muchas situaciones de inicio. Por ejemplo el ataque se pueden dar a partir de que el arquero ataje una pelota o que el otro equipo la haya desviado, la haya lanzado fuera y el arquero inicie con un saque de arco, o que hayan convertido gol y como

transición rápida del gol, nosotros vamos a un saque de centro para poder rápidamente pasar una situación de ataque. Ya ahí tenemos 3 emergentes o 3 elementos, de dónde podemos construir una situación inicio de ataque. A partir de poner el juego la pelota desde el arquero, puedo encadenar esa acción con una transición de subida de pelota rápida al campo contrario, que puede ser a partir de 2 de 3 jugadores de un pase largo, de una subida de pase corto. Entonces analizar esos elementos que me da la lógica del deporte y lo que aparece reiteradamente la lógica del deporte, es lo que nos permite pensar en el diseño del ejercicio y también tomo de un entrenador francés, Didier Dinart, que me encantó en un curso que hice con él; uno es la claridad en el desafío de lo que uno propone en ese ejercicio y poder intentar que en ese ejercicio al menos el jugador siempre tenga más de una opción para resolver; que nunca la respuesta sea acabada, porque en este deporte esto sucede muy poco, sino que en el planteo de la situación que le proponemos, al menos tenga dos o tres opciones, o dos o tres problemas que resolver para poder concretar la acción o el objetivo que le propone. Y después algunas cuestiones más de la generalidad, cómo hacer que ese ejercicio sea dinámico, que sea participativo, que ese ejercicio involucre de alguna manera en esa sistematicidad la totalidad de colectivo que tengo en esa clase, que trate de que el jugador se

vincule mucho con eso que tiene que hacer, que pueda hacerlo muchas veces y también me parece interesante esto de poder pensar. ¿Cómo dividir los roles y las tareas dentro de un diseño de un ejercicio?, en esto de que siempre trabajamos desde el enfrentamiento, ¿qué hago cuando ataco? ¿qué hago cuando defendiendo? y ¿cómo alteramos esa transición o ese cambio entre el atacar y el defender?.

**En vinculación con el diseño de un ejercicio aparece la intervención. La intervención ingresa a un plano estratégico que conjuga otra gran cantidad de preguntas: ¿Qué se observa para poder intervenir? ¿Qué se analiza del ejercicio? ¿Cómo intervenimos?**

Bueno, ahí creo que me parece que es el momento más jugoso de la enseñanza para nosotros. Lo que uno propone, lo que el jugador o el alumno de alguna manera resuelve y cómo nosotros intervenimos en el plano de poder colaborar con que ese jugador comprenda el desafío que está proponiendo el deporte y lo que estamos proponiendo en materia de enseñanza; e insisto, creo que cuando pensamos en esto primero que me marcaste, ¿qué observamos? El observar creo que tiene que ver con la mediación, entre lo que interpretamos de la comprensión de ese otro al resolver algo. Por eso siempre planteo esto, que al ser un deporte situacional, a veces cuando trabajo un elemento técnico,

quizás no aparece tanto la mediación de la oposición como a veces sí, depende, pero cuando trabajamos cuestiones que tienen que ver más con la resolución de una situación colectiva, la toma de decisiones es lo que más uno puede evaluar o medir es ¿qué decisión tomó ese jugador ante los elementos que le aparecieron? y observar eso para ver cómo resuelve, qué resuelve, de qué manera resuelve, es el indicador que nos permite interpretar si ese jugador está resolviendo de la manera más adecuada o si hay algún elemento más que nosotros le podamos facilitar para que pueda analizar desde otro lugar o desde otra perspectiva; otra visualización de la situación. A mi me gusta intervenir mucho desde la pregunta, no dar la respuesta inmediata, porque me parece que la pregunta también lo hace pensar y lo hace reflexionar sobre lo que está haciendo o lo que está tratando de resolver o lo que está interpretando de la situación; a veces está bueno intervenir con una pregunta para ver qué devuelve ese otro de lo que está analizando y resolviendo de la situación. Cuando es algo más específico y puntual, creo que esa intervención está mediada por dar una consigna más puntual o por dar una referencia más particular de una situación más precisa, acá, como opciones tendríamos A, tendríamos B tendríamos C; y por ahí alumbrarle el camino con una opción más precisa. Pero creo que también la intervención está

buena que esté mediada por la pregunta, para ver cuánto ese otro está pudiendo comprender y resolver de ese problema que uno le está planteando.



**Ya entrando en el cierre de esta entrevista nos interesaría saber si en tu camino profesional hubieron momentos de ruptura teórica que te permitieron -y permiten- pensar la enseñanza del Handball desde otra perspectiva. Si es que eso sucedió ¿cuáles fueron?. Por último, ¿Podrías hacer mención acerca de algunos autores de interés que piensen en la enseñanza del handball?**

Ahi un poco uno se ve atravesado por la formación que ha tenido, yo vengo de un plan de estudio que por ahí estaba muy posicionado en el paradigma más bien físico deportivo, con una mirada del deporte bastante particular, muy centrada en el rendimiento y en el fragmento de los elementos que estructuran al deporte. Una vez que me recibí, como parte de esa formación, me vinculé bastante con la enseñanza del deporte desde una mirada más praxiológica, y estuve bastante tiempo muy vinculada a las posiciones de la iniciación deportiva.

Y luego como proceso de la formación, un poco también con

experiencia de mi práctica; de enfrentarme a la situación de la práctica y tener la suerte de poder cursar una Maestría en Educación Corporal que estaba orientada en deporte y que el grupo de profes con el que compartí la maestría, todos venían vinculados a prácticas deportivas y se había armado una comunión muy hermosa, un poco la Maestría me alumbró otra manera de pensar la enseñanza del deporte, por ahí más pensado desde cómo entender el deporte desde su propia lógica y su propia interpretación. E hice un desplazamiento de pensarlo más vinculado a juegos para enseñar el deporte, sino que hoy ya me he corrido bastante de esa posición, de pensar el juego como un medio para enseñar al deporte y por ahí lo pienso más desde la propia lógica del deporte en sí. La realidad me da la autoridad de mi práctica de decirlo, porque así lo hago en el lugar donde trabajo, y al menos en mi caso, porque no hay verdades absolutas, he encontrado desde esta posición, desde esta forma de entender la práctica, otro camino y otro recorrido al momento de pensar la enseñanza que creo que habilita otras herramientas, otros elementos y otros maneras de dialogar con el saber y con el handball en sí. Ese desplazamiento para mí, obviamente uno pasa por diferentes momentos de la vida también, a veces llevan angustias, a veces llevan resistencia, a veces llevan sus propias contradicciones; poder encontrar el camino y buscar la manera en la que uno

se siente también más cómodo o que siente que tiene más certezas al momento de enseñar, es un desafío permanente de la docencia, no hay un punto final, no veo la práctica como algo acabado, ni como un sentido de que ya está todo dicho, sino que creo que sobre todo en el campo deportivo, uno permanentemente va renovando, renovando las ideas, compartiendo con otros entrenadores, renovando las formas de pensar en el entrenamiento, renovando inclusive los autores a los que lee o a los que se acerca o se aleja, me parece que es un tránsito permanente de la docencia.

Y bueno, autores de referencia, creo que hay muchos, la realidad es que nosotros tenemos una cuestión que también tiene que ver con el habla y el lenguaje, el handball en sí es un deporte que podríamos decir europeo. Hoy, si bien se ha expandido un montón, mucha de la bibliografía que nosotros tomamos tiene que ver con una perspectiva más europea, sobre todo española, por una cuestión de lenguaje, pero hay autores muy valiosos, desde Antón García, que es un referente sobre todo en las categorías o las etapas formativas. Manolo Cadenas es un autor que también es muy interesante y que tiene un planteo bastante moderno de la mirada del deporte. A nivel nacional también Bloise es uno de los autores que se usa bastante como referencia. Hoy en día la tecnología nos pone al alcance de muchas cosas que no necesariamente tenemos que ir a

una lectura de un libro, sino que en el post pandemia ha habido un montón de charlas de muchos entrenadores como Ambros Martín, el mismo Dady Gallardo, que es un entrenador nacional, que están

al alcance de cualquiera y que comparten desde su práctica un poco las nuevas tendencias en lo que hacen a la enseñanza del deporte del handball en particular.



Formaron parte de



Hacer mención a los/as que formamos parte implica por un lado, poner en valor a toda la comunidad educativa del I.S.F.D N° 84. Y por el otro -en el mismo camino- poner en valor las voces de los/as que formamos parte de una Educación Pública Gratuita y de Calidad.

Equipo organizador del proyecto Ideas 84 Revista Digital:

- **Docentes en formación:**

- Camila Zabala
- Daniela Gómez
- Jano Bissoni
- Joaquín Echague
- Lautaro Basualdo

- **Docentes:**

- Prof. Carolina Martínez
- Lic. Javier Marchiselli
- Mg. Julieta Díaz

## COLABORACIÓN e INVITADOS/AS ESPECIALES



### **Mariela Verónica Senger**

Especialista en Ciencias Sociales y Especialista en Docencia Universitaria.

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación.

Docente investigadora en la UNMdP.

Profesora de Práctica Docente I en el ISFD N°19 y de Didáctica General y Práctica Docente I y II del ISFD N°84.

Regente de Estudio del ISFD N° 84



### **Juan Ignacio Vitiello**

Profesor de Educ. Física egresado del ISFD 84

Licenciado en Educ. Corporal en UNLP

Actualmente Preparador Físico en C.A Alvarado, Plantel Profesional.



### **Francisco Ferrara**

Profesor egresado del ISFD N\*84.

Licenciado por la FaHCE (UNLP)

Especialista en Programación y evaluación del ejercicio (UNLP)

Maestrando en Educación Corporal.

Trabaja actualmente en el ISFD N\*84, ISFDyT N\*63 e ISFDyT N\*169.



### ***Lic. Lorena Vernucci***

Profesora de Educación Física  
Lic. en Actividad Física y Deporte  
Entrenadora Nacional de Handball Nivel 3  
Entrenadora del Club ACHA  
Coordinadora de la Selección de Handball Rama Femenina de ASABAL  
Regente de Estudio ISFD N°84  
Prof. D.P Deportivas Handball ISFD N°84



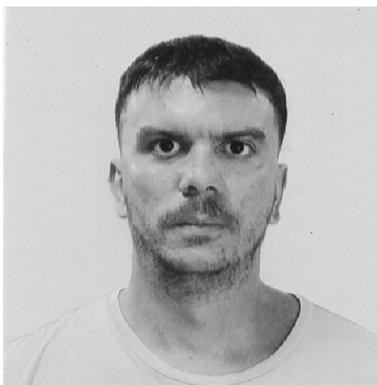
### ***Prof. Victoria Castorina***

Profesora de Educación Física (ISFD N°84)  
Estudiante de la Licenciatura en Educación Física FaHCE (UNLP)  
Entrenadora de Basquet Club A. Quilmes



### ***Prof. Alfredo Retes***

Profesor de Educación Física egresado del ISFD N°84  
Guardavidas  
Entrenador Nacional de Natación  
Prof. Escuela Primaria N°10 y CEF N°1  
Fotógrafo  
[@alfreforetessph](#)



### ***Marcos Ramos***

Encargado de la Programación de la Plataforma Institucional  
Preceptor del turno tarde



## NUESTROS CONTACTOS

Correo Electrónico: [ideas84revistadigital@gmail.com](mailto:ideas84revistadigital@gmail.com)

Seguinos en Instagram: @Ideas84\_

## DEJANOS TUS COMENTARIOS

en el siguiente link:

<https://forms.gle/V1ddTGCLbAxi6DT29>

## MUCHAS GRACIAS