

# ÍNDICE

Nos Presentamos.....	3
La Enseñanza Como Acontecimiento.....	5
Fútbol: Su “Roce” Para Enseñarlo Mg Fusetti, Pablo.....	6
Construcción De Principios Lógicos Para Orientar La Enseñanza Del Básquetbol Grupo de Estudio del Basquetbol Mar del Plata.....	15
El Juego Como Práctica Corporal Y La Ludificación Como Forma- Tecnología De Determinación De La Fuerza De Trabajo. Distanciamientos Epistemológicos Necesarios Lic Peruzzaro Rodrigo.....	21
La Institucionalización Del Deporte En Argentina. Tensiones, Continuidades Y Rupturas Entre Asociacionismo Y Estado En El Período 1880-1912 Prof. Maciel Ramiro.....	28
La migración Clown. De Los Escenarios Teatrales A Los Escenarios De La Vida Social Docente en Formación Bermudez, Lautaro .....	37
Actuar Narrando,Narrar Actuando: Un Universo Creativo De Enseñanza Desde La Biblioteca Sarro Barbarino María Marta.....	41
Sección Entrevistas Docente en Formación Zabala Camila .....	50
Formaron Parte De “Ideas 84” Revista Digital.....	58
Colaboración Invitados/As Especiales.....	59
Nuestros Contactos- Dejanos tus comentarios.....	62

# 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





## FÚTBOL: SU "ROCE" PARA ENSEÑARLO

**MG. Fusetti Pablo**  
pablofusetti@gmail.com

*Cada mañana se nos informa sobre las novedades del planeta. Y, sin embargo, somos pobres en historias singulares. ¿A qué se debe esto? Se debe a que ya no nos llega ningún acontecimiento que esté libre de datos explicativos. En otras palabras: ya casi nada de lo que sucede redunde en provecho de la narración, casi todo en provecho de la información. Porque si se puede reproducir una historia preservándola de explicaciones, ya se logró la mitad del arte de narrar (Benjamin, 2011, pág. 163)*

### **Resumen**

En el siguiente escrito se esbozan unas breves líneas que tienen como propósito problematizar cierto razonamiento que circula en el ámbito futbolístico acerca del valor educativo del "roce". Digámoslo mejor, el texto problematiza el valor de la enseñanza en el siguiente razonamiento: si el jugador entrena o juega con una categoría más grande, va a mejorar de una manera más eficiente que si lo hace con la suya, por la misma rozadura que implica jugar con gente de mayor edad. Una vez esbozado el problema se presentan algunas pistas teóricas que pueden brindar otras decisiones posibles en la trayectoria de enseñar fútbol. El material de pensamiento se ubica en un libro que circula para la

formación de entrenadores de fútbol en articulación con el escolanovismo y su contraposición en los aportes de la filosofía de Walter Benjamin.

**Palabras claves:** Fútbol; Experiencia; Enseñanza

### **Introducción**

El texto pretende tensionar la decisión de colocar a un jugador cualquiera a participar en entrenamientos o, incluso, en partidos con una división mayor a la de su edad. Es decir, se buscará señalar lo educativo que se expone –explícita o implícitamente- ante aquella decisión que muchas veces pasa desapercibida y sin cuestionamiento, sosteniendo que en su aparente inexpresividad nos puede servir para tensionar la formación en el fútbol. Esto contiene varios tópicos de análisis, como lo pueden ser: discutir la división existente de las categorías por edades que aparece dentro del fútbol formativo; poner en discusión la irresponsabilidad del acto, por el riesgo que podría implicar para un jugador de menor edad; la conflictividad grupal que se puede generar ante la no aceptación del ‘nuevo’ por parte del plantel o de una parcialidad del mismo; el tratamiento individual que se hace del asunto, -porque convengamos que comúnmente solo ocurre con algún jugador puntual que se destaca- no siendo una medida institucional para todo el grupo etario, ni presentándose de modo sistemático para todos los planteles. A pesar de esto y de otros alcances reflexivos que puede contener esta situación, me voy a detener sobre dos relaciones latentes que se encuentran entrapadas en dicho tema: por un lado, el lugar de la enseñanza y su relación con la experiencia; por el otro, la relación jugador-juego.

### **Enseñanza y experiencia**

Es posible señalar la noción de lo educativo que subyace en este tipo de razonamiento, delimitarlo en aquello que vamos a definir de manera sencilla en la siguiente afirmación: es en el contacto mismo de los jugadores con los otros jugadores, como así también en el contacto con la pelota y su entorno, en donde el jugador se educa y aprende. Sería de una gran banalidad poner en discusión si el jugador aprende o no aprende, si aprende más o aprende menos al jugar en la calle con chicos más grandes o, en nuestro caso, al atravesar ese pasaje de categoría en el club. Además, discutir esto sin otros posibles recaudos, me llevaría a ganarme el rechazo de todo discurso nacionalista que reivindica al potrero como fuente educativa. La importancia del presente planteo, no tiene la intención –por lo menos en este escrito- de discutir sobre el aprendizaje, porque si nos alejamos de cualquier determinismo lineal del proceso educativo, vaya a saber uno cómo identificar cuándo alguien aprende más o menos. De todas formas, la cuestión que nos interesa en esta decisión de llevar jugadores con planteles superiores, radica en la conceptualización que aflora del acto educativo y más puntualmente de la enseñanza.

Dicha posición analítica nos fuerza a plantear como problema la aparición -o no- de la enseñanza durante esa mirada educativa que promueve este tipo de experiencias. Evento que se le hace atravesar al jugador con el juego en otra categoría de mayor edad, que a su vez, podemos interpretarla fácilmente dentro del orden de la educación pragmática, aquella que parte de lo experiencial individual con su entorno próximo. “La educación, para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia vital real de algún individuo” (Dewey, 1967, pág. 115). Es en este mismo movimiento y polarizando desde otro marco teórico educativo, donde advertimos que la enseñanza y la experiencia individual divergen, porque la enseñanza siempre asiste durante la mediación de un maestro que presenta y expone aquello que conoce de fútbol. Mediante la enseñanza es donde se crean las condiciones de realizar experiencia ya sea por parte de los jugadores, del entrenador o de ambas partes.

Para lograr interpretar esto, me parece relevante realizar una distinción entre dos maneras posibles de entender la conceptualización de la experiencia en el ejercicio de enseñar. En principio y de manera sintética, vamos a definir qué implica esto del ‘roce’, que a partir de ahora, lo vamos a llamar experiencia-vivencia. En consecuencia, sería adecuado utilizar la distinción que Walter Benjamin realiza del término a principios del siglo XX, ya que desde su producción se nos presentan pistas sólidas para su entendimiento, para las posibles clasificaciones que se hagan de ella y sobre todo, para la relación que posiblemente habría de tener con la enseñanza. Buscando, por supuesto, un distanciamiento respecto de los abordajes y las relaciones que se hicieron –y se continúan haciendo- de la experiencia en el ámbito educativo presentadas por el escolanovismo del siglo XX, ocupado por la formación del sujeto pragmático competente al aparato productivo.

De cada concepto, se podría obtener un conjunto de significaciones enteramente heterogéneas y originales. No obstante, cuando Benjamin habla de ‘experiencia’ en sus diversos ensayos, en sus apuntes o anotaciones, realiza una reducción atrayente del concepto por su sólida simpleza y su admirable posicionamiento político. Diferenciando así, la *Erlebnis* de la *Erfahrung*. Siendo la primera una vivencia inmediata, en tanto experiencia repetitiva y perceptible del individuo. Mientras que la segunda, hace referencia a una experiencia auténtica, fundada en la tradición de una memoria histórica. En su pensamiento crítico revolucionario del mundo moderno, señala que la humanidad se encuentra cada vez más atrapada en ejercer como única experiencia posible la *Erlebnis* (vivencia). La *Erfahrung* (experiencia) se fue empobreciendo a causa de la vida moderna industrial citadina y privada, en donde las sociedades se encuentran con individuos aislados en la cinta de montaje productiva sin posibilidad de expandir lo público de nuestras vidas. Lo público como aquella afinación de lazos entre generaciones o, dicho de otro modo, la potencia de narrar

historias, encontrándonos así sin la posibilidad de experiencias (Benjamin, 2009; Benjamin, 2007; Löwy, 2021; Staroselsky, 2015; Hlebovich, 2014).

En consecuencia, esta idea a problematizar que traigo de exponer al jugador ante una mayor fricción -y con ésta, el mayor dominio del juego-, se ubica dentro de la vivencia en el sentido de *Erlebnis*. Es la escena en donde el jugador allí arrojado en el juego –ahora con jugadores de mayor edad- recibe del contacto con su entorno y demuestra su habilidad, reproduce con su procesamiento corporal interno y se va armando de nociones a partir de la repetición en el observar y percibir lo que hace el resto. Configurando así, un entramado que ubica al jugador como protagonista y dueño de su aprendizaje en la misma sucesión repetitiva del ‘roce’. En este sentido, la educación del fútbol se encuentra en el mundo privado de cada jugador y se despliega en función de la vivencia a la que se lo dispone. Atribuyendo así, un lugar central al procesamiento interno que debe hacer cada jugador con su sistema kinésico o perceptible. Con esto, la supremacía del acto educativo se ubica en cierta reorganización interior del cuerpo en cada jugador que debe incentivarse y, en su despliegue metódico, solo resta ordenarlo. Siendo así, la vivencia el medio educativo y, fruto de ésta, el resultado del proceso formativo del futbolista.

El contrapunto a esto, reside en la experiencia (*Erfahrung*), debido a que su funcionamiento radica en la ‘comunicabilidad’, en la transmisión de la memoria histórica cultural e intergeneracional. En su dinámica, no tiene cabida lo interno de cada jugador con el resto de jugadores, más bien, la experiencia es el sitio en donde lo individual se disipa y aparece el lazo con el conocimiento histórico a partir de la figura del narrador-enseñante. Ese artesano del acto educativo, de la palabra oral y del gesto, alejado de toda figura de divulgador de la información masiva y repetitiva, se ocupa por transmitir aquella memoria histórica – en nuestro caso del fútbol- de manera paradójicamente repetible en lo irrepetible de cada situación de enseñanza. Cada maestro se encuentra narrando así, desprendido de toda vivencia individual, las maniobras posibles a ejecutar para las distintas fases del juego. Al mismo tiempo, la narración contiene su inherente faceta pasiva, la cual implica una escucha atenta ante lo que involucra esa transmisión en el resto, que la configurará singularmente irrepetible. Esta dimensión, de la narración histórica, de la experiencia colectiva desprendida de cualquier tipo de engranaje cognitivo-informático y el valor de la agitación activa del narrar, en consonancia con la pasividad de la escucha, es perfectamente manifiesta en el siguiente pasaje del libro *El narrador*:

Y cuanto más natural le sea al narrador la renuncia a la matización psicológica, tanto mayor la expectativa de [la historia] de encontrar un lugar en la memoria del oyente, tanto más perfectamente se conforma a la experiencia de éste, tanto más gustosamente éste la volverá a narrar, tarde o temprano. Este proceso de asimilación que ocurre en las profundidades, requiere un estado de relajación que se hace más y más raro. Si el sueño es el punto supremo de la relajación corporal, el aburrimiento lo es de la relajación espiritual. El aburrimiento es el pájaro de sueño que empolla el huevo de la experiencia. El susurro del follaje lo ahuyenta. Sus nidos -las actividades que se ligan íntimamente al aburrimiento- se

han extinguido en las ciudades, han declinado también en el campo. Con ello se pierde el don de estar a la escucha, y desaparece la comunidad de los que tienen el oído alerta. Narrar historias siempre ha sido el arte de volver a narrarlas, y éste se pierde si las historias ya no se retienen. Se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les preste oído. Cuanto más olvidado de sí mismo está el que escucha, tanto más profundidades se imprime en él lo escuchado. Cuando el ritmo de su trabajo se ha posesionado de él, escucha las historias de modo tal que al suyo le es concedido el don de narrarlas. Así, pues, está constituida la red en que descansa el don de narrar (Benjamin, 2015, pág. 60).

Debo reconocer los saltos disciplinares y con ellos, la diferencia de intereses que aquí realizo con la filosofía y con la crítica literaria de Benjamin para con la enseñanza del fútbol, pero entiendo que cuando él enuncia y expresa el empobrecimiento de la experiencia, su preocupación se halla en la orfandad del pueblo para con su historia, en la carencia que atraviesa la sabiduría de los pueblos, ese legado de las viejas generaciones para con las nuevas. Esto es significativamente empleable al acto educativo y puntualmente a la enseñanza del fútbol, porque lo que se viene sosteniendo aquí es que reducir lo educativo a la vivencia del jugador en una categoría mayor, es renunciar a la enseñanza y con ésta brindar mayores condiciones a la orfandad de los jugadores en su recorrido por los planteles. Verdaderamente, no se trata de salvaguardar la tradición del fútbol por la tradición en sí misma, sino que en su transmisión memorial de conceptos dispersos en cada práctica cultural, se encuentra la posibilidad para afrontar los desafíos actuales a los que se enfrenta todo jugador ante su trayectoria futbolística.

### **Fútbol y jugador**

Si volvemos a plantear la situación en cuestión, otra ecuación posible que se desgaja de la misma, la encontramos en el punto analítico del juego en su vínculo con quienes lo juegan. En la lectura problemática que aquí subrayo, no solo son los jugadores quienes se educan por sí mismos, sino también, son quienes hacen el juego, quienes con sus propias decisiones lo pierden o lo ganan. Otra vez, no vamos a caer en la trivial discusión de si los jugadores realizan el juego o no, el dilema reside en el valor de hacerlo educativo, es decir, transmisible y a su vez, en pensar en términos desubjetivantes a los eventos corporales, a los mecanismos institucionales o a las prácticas corporales. En este sentido, ubicar al jugador en una categoría madura por creer que allí -en su vivencia de mayor fricción- se va a optimizar su aprendizaje, también es creer que en su designación ese jugador va a mejorar al juego de ese nuevo equipo. Dicho de otro modo, son los jugadores en su inmediatez los que hacen el juego y quienes individualmente se imponen en su desenlace. En consecuencia con esto, solo queda para el rol pedagógico no el papel de enseñarlo, sino la tarea de seleccionar a los mejores para conseguir mayores victorias. Los signos que atestiguan esto, lo señalaremos desde algunas entradas discursivas que pertenecen a un libro que circula de manera muy frecuente como texto legitimado en la formación de directores técnicos en nuestro país. Libro coordinado por el entrenador Pedro

Gómez y en el cual participan más de treinta entrenadores y especialistas en la dirección técnica del fútbol argentino y español: *El Fútbol ¡NO! es así. ¿Quién dijo que estaba todo inventado?* En el apartado que se titula '*Hablemos del Juego*', encontramos los siguientes enunciados -que, según considero, se encuentran muy vigentes en el ámbito futbolístico argentino- acerca de la función enseñante y de la relación cristalizada del juego-jugador:

Los técnicos hacemos creer esa dicotomía juego-jugador porque ansiamos protagonismo absoluto, porque queremos perpetuar la idea de necesidad de un líder externo que conduce una organización. Los entrenadores deberían pensar "en" los jugadores y no "por" los jugadores, porque no hay un juego que mostrarles sino que ellos exhibirán el juego posible y, con ello, el probable. Evidentemente que condicionamos, ya que elegimos las relaciones y preparamos contextos con esas decisiones, pero no enseñamos a jugar a nadie. Ellos son juego, ellos contienen lo factible y lo creíble. Imaginable siempre que no se valore desde lo impuesto. Ver jugar es ver el juego. El juego es materia viva, dinámica; mientras el fútbol argumentado por nosotros es material inerte, cerrado, empaquetado en cientos de creencias constreñidas por nuestro intelecto de naturaleza atomizada (Cano, 2014, pág. 29).

También manejó alguna que otra certeza que me ha ido dejando mi andadura de ensayo y error por esta profesión. Como aquella de que uno rinde más desde la felicidad. Y por ello de las pocas definiciones de entrenador que me cuadran es la de ser un "facilitador de circunstancias" (Díaz, 2014, pág. 31).

Primordial que los jugadores sientan que todo está construido desde ellos y para ellos, atendiendo a su propia naturaleza. Todo ello les acercará a la tan anhelada eficacia y eficiencia en cada uno de los momentos articulados pero distinguibles del juego (De La Barrera, 2014, pág. 33).

Por lo tanto, partiendo y presuponiendo un amplio y profundo conocimiento de nuestros jugadores, y facilitando aquellas emergencias naturales provenientes del exterior fruto de las sinergias que se establecen a partir de su interacción, sólo a partir de ahí, nuestro bagaje teórico se verá optimizado al otorgar orden a todo aquello que ellos producen (De La Barrera, 2014, págs. 33-34).

Sin forzar mucho los enunciados, vemos aparecer expresamente una fuerte renuncia al momento o, mejor dicho, al acto transmisible del juego y una fuerte apuesta a la vivencia que cada jugador atraviesa. La postura que se observa, es que todo inicia desde lo privado de cada jugador, algo así como si el fútbol se encuentra en cada individuo y solo resta disponer del ambiente lo más adecuadamente para que en su propio proceso lo extraigan. Abandonar la responsabilidad de lo directivo del acto educativo por parte de los entrenadores e intervenir simplemente en la presentación de escenarios para que los jugadores los afronten con lo que cada uno tiene en su hábil bagaje interno. Su desempeño es fruto de los aciertos y errores del despliegue exteriorizante que todo jugador va realizando con el cúmulo de sus vivencias.

Ante la mencionada posición teórica educativa, que como dijimos, sostiene aquella idea que los mismísimos jugadores son el juego y quienes en su misma premura vivencial lo hacen, -luego resta la intervención del entrenador como una suerte de acomodo correctivo al estilo de tutor de una planta-, le contraponemos la noción que sustenta a las prácticas como productoras de jugadores y de maniobras del juego. El fútbol se ubica antes que todo jugador individual y es quien exige las decisiones por parte de quienes lo estén jugando. Una vez más, lo que observamos del fútbol, en todas sus dimensiones, lo hacemos en

relación con la tradición sedimentada pero siempre abierta que nos precede y desde la cual vamos actuando. En efecto, las performance de los jugadores y de los equipos comienzan a interpretarse ya no desde su vivencia, sino de manera colectiva, por no decir histórica. Simon Critchley, en su libro sobre fútbol nos lo dice muy claro:

El juego tiene prioridad sobre la consciencia del juego. Para ser más concreto, no se puede explicar el juego a partir de intenciones subjetivas, estados mentales o funciones biológicas, tal y como no se puede explicar a través de una sucesión interminable de datos y estadísticas. Todos estos elementos pueden representar condiciones causales necesarias para el juego, para que el partido de fútbol sea viable (estar consciente y alerta, no lesionarse, intentar completar tantos pases como sea posible), pero no son suficientes para describir la vida del fenómeno, que es lo que aquí nos ocupa. No, el propósito del juego es el juego en sí mismo. El juego no es la expresión de una realidad psicológica interna. Por tanto, en un primer paso, debemos realizar una separación entre el fútbol y nuestra interminable fascinación hacia cuanto sucede en las mentes o cuerpos de los jugadores, tal y como reza la típica pregunta estúpida del entrevistador a pie de campo: < ¿Qué te ha pasado por la cabeza en el momento de marcar el gol?>. Cuando el futbolista juega bien, <por su cabeza> no pasa gran cosa, y esa es toda la cuestión: el juego, no la consciencia del juego. Si comenzamos a separar el fútbol de nuestra obsesión por la mente, la consciencia y lo que supuestamente ocurre en el interior de nuestras cabezas, entonces lograremos apreciar la peculiaridad del fenómeno futbolístico. [...]. Es por ello que necesitamos desubjetivar el fútbol (2018, pág. 48).

Lo necesario aquí, no reside en hacer una división tajante entre, por un lado, el fútbol como deporte arrojado allí en la realidad y, por el otro, contemplar a los jugadores como sus iniciáticos conquistadores protagonistas. Antes bien, la intención involucra el direccionar las miradas para el juego y su funcionamiento cargado de historia, la cual nos brinda el suelo discursivo desde donde comenzar la interminable tarea de enseñarlo. Ello envuelve, por un lado, el valor de la responsabilidad educativa de los entrenadores en la transmisión crítica del fútbol, y por otro, la pérdida de toda individualidad en el juego, ya sea por parte de quien está en posición de enseñanza como de quienes se encuentran en situación de aprendizaje. El fútbol no es del entrenador o del jugador, es parte de nuestra densidad cultural que toda educación debe cuidar [o no] para las futuras generaciones. Para así pensarnos, como jugadores y entrenadores jugados por el fútbol, en donde lo singular de su despliegue siempre se realiza en su tratamiento compartido, en ese roce histórico al cual la educación tiene la responsabilidad de agitar y promover. Analizar su comportamiento específico en su despliegue lógico de las distintas fases que el mismo deporte puede contener, para luego poder hacerlo transmisible. Esto no significa que haya una verdad con mayúscula del juego a descifrar, sino que consiste en interpretar un funcionamiento recurrente del fútbol, que se deberá exponer de manera conjetural ante los jugadores. Narrar su marcha repetible en la irrepitibilidad de cada situación de enseñanza.

## **Conclusiones**

Se podría ponderar la extremidad a la que hemos llevado la situación en cuestión, es decir, dicha cumbre enunciativa la situamos en la radicalización de sostener que no aparece la enseñanza durante ese pasaje del jugador a otra categoría de mayor edad. A lo que

debemos decir y aclarar, que la dinámica no tiene un carácter total e inacabado como tal, sino que, en esa misma decisión podría tener lugar la enseñanza o, incluso, podría articularse la relación vivencia-enseñanza. Esto, siempre y cuando, se tome por tarea realizar ese viaje o esa conducción (*Erfahrung* contiene estos dos verbos que se desprenden de '*fahren*') hacia la 'lejanía' o la 'profundidad' de la historia del fútbol que nos mueve. No para rastrear jugadores victoriosos o épicos que puedan considerarse como valiosos a conocer e imitar; tampoco para explicar los sucesos o las formaciones con las que los anteriores equipos conseguían mayores victorias, sino para tomar el riesgo de salirse de uno mismo, para dejar de pensar en los jugadores como individuos en su entorno inmediato y considerar la infinita reanudación de la enseñanza en términos de sujetamiento a prácticas por narrarse. De este modo, no es desde el roce cuerpo a cuerpo que se hilvana la enseñanza, es desde el compromiso hospitalario y público con el conocimiento histórico del fútbol que se podría -o se debería- hacerla funcionar. Exponer su repetición impersonal siempre actualizada, porque en el despliegue que implica toda narración siempre ocurrirá una novedad, ya sea para ampliar la habilidad en el juego o para dejar de jugar como hasta ese momento jugábamos. La 'vitalidad' de la experiencia se ubica al incorporar los problemas siempre inconclusos que de la narración se consiguen. Problematizar la distribución de los cuerpos realizada en el fútbol; el lugar que la cultura le asigna a las categorías de mayor edad; el rol de seleccionador que se le imprime a los entrenadores, son asuntos que al comprometernos como educadores con la homogeneidad histórica del fútbol, podría llevarnos a realizar una experiencia que no implique reproducir estos sentidos que en nuestro presente se forjan, más bien podría permitirnos ampliar el horizonte conceptual de lo que implica jugar al fútbol y enseñarlo.

Las discrepancias colocadas en este escrito, circularon en torno a distanciarse de aquella educación que destaca y promueve la inmediatez del roce o la fricción que todo jugador atraviesa con su entorno próximo interactuante. De todas formas, torcer la mirada hacia este punto, nos permite visibilizar ciertas dinámicas que expresan estar ocupadas por la enseñanza del fútbol y aquellas decisiones del trance educativo en la enseñanza del fútbol que siguen ancladas en la vivencia del individuo. Convengamos que jugar con gente que domina el juego, no es lo mismo que realizarlo con un grupo con un conocimiento menor en su desenvolvimiento, porque las nociones con las que cuenta y articula cada equipo diversifica con mayor hincapié las decisiones que se realizan y aceleran el ritmo de juego. Insisto que esa no es la tensión que me propuse generar, sino la de fijar el sentido de lo público o lo privado que hacemos del acto educativo.

## Bibliografía

- Benjamin, W. (2007). Experiencia y pobreza (edición original de 1933) en Obras, libro II/vol. 1. Título original *Gesammelte Schriften*, edición de Rolf Tiedemann y Hermann Schweppenhäuser. Traducción de Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores.
- Benjamin, W. (2009). La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia. Santiago: LOM.
- Benjamin, W. (2011). *Denkbilder. Epifanías en viajes*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Benjamin, W. (2015). El narrador. En *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*. Buenos Aires: Godot.
- Cano, Ó. (2014). Jugadores ¿Y? Juego. En P. Gómez, *El Fútbol ¡NO! es así. ¿Quién dijo que estaba todo inventado?* (págs. 28-29). FutbolDLibro (Futbol de libro, S.L.).
- Critchley, S. (2018). *En qué pensamos cuando pensamos en fútbol*. Madrid: Sexto piso.
- De La Barrera, R. (2014). Lo que el ganar esconde. En P. Gómez, *El Fútbol ¡NO! es así. ¿Quién dijo que estaba todo inventado?* (págs. 33-36). FutbolDLibro (Futbol de libro, S.L.).
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, I. (2014). Fútbol, juego y jugador. En P. Gómez, *El Fútbol ¡NO! es así. ¿Quién dijo que estaba todo inventado?* (págs. 30-32). FutbolDLibro (Futbol de libro, S.L.).
- Hlebovich, L. (2014). *Crítica de la vivencia y caída de la experiencia: Un estudio sobre la noción de cuerpo en la filosofía de Walter Benjamin*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: VIII Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Löwy, M. (2021). *Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura de las tesis "Sobre el concepto de historia"*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Staroselsky, T. (2015). *X Jornadas de Investigación en Filosofía. Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin*. Ensenada, Buenos Aires, Argentina: Bibhuma.





## CONSTRUCCIÓN DE PRINCIPIOS LÓGICOS PARA ORIENTAR LA ENSEÑANZA DEL BÁSQUETBOL

**Docente en Formación Echagüe Joaquín**  
joaquinechague6@gmail.com

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

**Lic. Álvarez Durán Lucas**  
lucasalvarezduran@gmail.com

**Lic. Ferrara Francisco**  
franferraramdq@gmail.com

### **Resumen**

Este escrito tiene la intencionalidad de describir e ilustrar principios construidos para la enseñanza del Básquetbol pensando al mismo como una práctica corporal. Para ello se sostienen definiciones propias dentro de la Educación Corporal de: Cuerpo, Sujeto, Enseñanza y Práctica.

Pensar al Básquetbol desde esta perspectiva implica tomar y retomar, necesariamente, el estudio de la lógica de la práctica del Básquetbol. Esta lógica, que le es particular, constituye el objeto sobre el cual se va configurar la enseñanza, no sólo para su entendimiento sino también para su actuación. Así, se propone y presenta una precisión posible para el abordaje de su enseñanza, estructurada en el principio de: Reducir  $\longleftrightarrow$  ampliar los niveles de enfrentamiento.

**Palabras clave:** Básquetbol, principios, enseñanza.

## **CONSTRUCCIÓN DE PRINCIPIOS LÓGICOS PARA ORIENTAR LA ENSEÑANZA DEL BÁSQUETBOL.**

### **Introducción**

Este escrito tiene la intencionalidad de describir e ilustrar principios construidos para la enseñanza del Básquetbol a partir de pensar al mismo como práctica corporal. Para ello se sostienen definiciones propias dentro de la Educación Corporal de: Cuerpo, Sujeto, Enseñanza y Práctica.

Pensar al Básquetbol desde esta perspectiva implica tomar y retomar, necesariamente, el estudio de la lógica del juego. Esta lógica, que le es particular a la práctica del Básquetbol, constituye el objeto sobre el cual se va configurar la enseñanza, no sólo su comprensión sino también para su actuación.

Así, pensamos la transmisión de este saber desde la articulación de los elementos estructurantes del Deporte (ROSA, Crisorio 2001) como un conjunto de enunciados lógicos. Estos son: Reglamento → Objetivos → Situaciones → Acciones.

Reglas → Objetivos → Situaciones → Acciones, en la que → significa implicación. Por tanto: las reglas implican objetivos y modos legales de conseguirlos, implicando situaciones que requieren acciones pertinentes.

Las reglas, por separado, son nada, pero en conjunto muestran su propiedad estructurante, delimitan el espacio y el tiempo de juego, los modos de jugar y ganar: constituyen por sí mismas el juego entero. La determinación se cumple en el orden que la fórmula indica. (Crisorio, 2023, inédito)

Esta articulación tal y como citamos, donde el Reglamento es estructurante de la estructura, decanta en principios que orienten la enseñanza del Básquetbol en tanto práctica corporal. A saber, es el Reglamento, el elemento que particulariza la práctica deportiva Básquetbol y constituye también su enseñanza. Los principios que describiremos más adelante, a partir de esta teoría, no son elaborados como un método de enseñanza, sino como constantes que se mantienen invariables en la práctica Básquetbol, desde su lógica. Así es que reglamentariamente se disponen las Situaciones y Acciones que como enseñantes, educamos en su implicancia.

### **El Reglamento como punto de partida.**

El reglamento FIBA indica que el Básquetbol es un Deporte que consta de un enfrentamiento entre dos equipos conformados por cinco jugadores donde el objetivo es convertir un punto y evitar que el equipo contrario convierta, según la posesión del balón. Así, podemos enunciar que el reglamento asienta las bases de un enfrentamiento dado por la búsqueda del objetivo particular de cada situación (Ataque/Defensa). Además, el objetivo de cada situación y las acciones que se generen para conseguirlo durante el enfrentamiento, se enmarcan en una disputa del balón; el objetivo para el equipo en

posesión del mismo será encestar y el otro equipo deberá evitar esa posibilidad ofensiva. Es decir, que en el marco de un reglamento se estructuran situaciones y dentro de ellas, acciones.

Este enfrentamiento reglamentario podemos caracterizarlo citando a Cabrera y Bravo: El reglamento adquiere valor en tanto se complementa con el enfrentamiento y las estrategias; para el enfrentamiento se necesitan al menos dos que pongan en juego sus acciones dentro de un marco normativo; las condiciones de posibilidad para esas acciones será la existencia de un otro actuando al mismo instante bajo un código en común. Con esto queremos decir que los elementos que configuran la práctica deportiva se relacionan por covarianza. (Cabrera y Bravo, 2017, p. 4)

Esta condición, nos lleva a pensar en el carácter sincrónico de esta práctica; todas las acciones son estructuradas como causa/efecto y se corresponden lógicamente. Este ciclo en el Básquetbol, podría plantearse de la siguiente manera: ataque→defensa→ataque→defensa→ataque→defensa, etc, determinando que la defensa, es siempre secundaria respecto del ataque o, al menos, responde al anterior, dentro de esa sincronía. Por lo tanto, sería incorrecto pensar que el Ataque pueda conseguir su Objetivo sin pensar en una Defensa que lo replique y pretenda conseguir el suyo. Entonces, el enfrentamiento, que le es particular y caracteriza a la práctica Básquetbol, será basamento fundamental para pensar y organizar su enseñanza. Puesto que, este último producto de la teoría, debe sostener la sincronía de situaciones y acciones siendo lo que interesa resolver dentro de la práctica Básquetbol. Por ende, pensar su enseñanza desde aquí sería lógico –según su lógica– y coherente en función de lo anterior.

Estos principios son pensados según la disposición reglamentaria de las situaciones de juego:

Ataque, Defensa y transiciones de una a otra y también según sus acciones con la pertinente sincronía. A continuación, elaboramos y subordinamos principios para la enseñanza del Básquetbol desde su lógica, para pensar ciclos de juego que no pueden presentarse aislados o desatendiendo el principio que se le opone. Ante un principio hay otro contrario.

### **Reducir ↔ ampliar los niveles de enfrentamiento.**

Hablaremos de la configuración de un principio general que orienta la enseñanza del Básquetbol en tanto práctica corporal que será: Reducir↔Ampliar el nivel de enfrentamiento.

El enfrentamiento, como nombramos, nos dispone un otro que acciona para cumplir con un objetivo particular según la posesión del balón: en defensa será evitar que el equipo contrario convierta el punto y en ataque, convertir el punto. Durante el enfrentamiento, el reglamento otorga la posesión del balón al ataque, que accionará constante y

continuamente para restringir el nivel de enfrentamiento ya que éste es un elemento, también reglamentario, que puede evitar que su objetivo se concrete. Este principio general -restringir el nivel de enfrentamiento- es lo que nos va a permitir pensar la enseñanza de las acciones ofensivas que intentan generar lanzamientos con la menor oposición posible puesto que, esta última, es capaz de evitarlo. El ataque genera acciones para que la defensa modifique su lugar en el espacio dejando otros, ocasionar superioridad numérica, superar y esquivar defensas y en definitiva, restringir el nivel de enfrentamiento.

Consecuente contraria y sincrónicamente, la Defensa para cumplir su objetivo debe ampliar los niveles de enfrentamiento; puesto que tiene la disposición y la disponibilidad de negar cualquier acción ofensiva. Esto indica que a mayor nivel de enfrentamiento, hay mayor grado probable de impedir acciones al Ataque. A su vez, puede determinarse que, la Defensa aumentando los niveles de enfrentamiento, realiza acciones que permitan durante la disputa del balón recuperarlo, cumpliendo por un lado con su objetivo evitar la conversión y por otro y al mismo tiempo, se transforma nuevamente en Ataque. Esto quiere decir, que las acciones defensivas enmarcadas en la disputa por el balón, pretenden en definitiva, recuperarlo. Esto puede generarse por robar el balón, producir un error en el ataque, o por efectuar una defensa durante 24”.

El enfrentamiento en el Básquetbol, entonces, enunciamos que es motivado por la disputa del balón y es el Reglamento el que dispone la posesión del balón al Ataque. Este instrumento reglamentario, es enmarcado por el enfrentamiento y materializa la búsqueda de los objetivos según la posesión del mismo a partir de acciones; ya sea para recuperarlo en Defensa o encestar en ataque, según corresponda.

A continuación se describirá un cuadro construido con el propósito de demostrar gráficamente cómo se actúa bajo el principio ofensivo anterior mencionado desde un rompimiento hacia el aro, mencionando acciones posibles ofensivas con sus correspondientes consecuencias defensivas.

Es importante destacar que el principio es constante e invariable en cualquier acción dentro de la situación, según corresponda. Por otra parte, las acciones se analizan de manera colectiva ya que en el Básquetbol, según su lógica y sincronía, cada acción encadena y genera otras, tanto ofensivas como defensivas.

### Ejemplo

ATAQUE	DEFENSA
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rompimiento hacia el aro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recuperación defensiva</li> <li>● Ayudas defensivas del lado débil</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Descarga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Close-Out</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lanzamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Box-Out</li> </ul>

Ilustrando el principio ofensivo que pretende que las acciones ofensivas reduzcan el nivel de enfrentamiento, este ejemplo se manifiesta desde un rompimiento hacia el aro, es decir, una acción desde el dribling que puede realizar un jugador con el balón. El rompimiento hacia el aro trata de superar jugadores defensivos disminuyendo el enfrentamiento para, en primer lugar, finalizar en un lanzamiento del mismo jugador ofensivo, y así cumplir su objetivo. Según la defensa que se efectúe, se puede producir una posterior descarga (pase) para seguir evitando el enfrentamiento y obtener un lanzamiento con la menor oposición posible.

Las consecuencias defensivas a partir de este rompimiento serán la recuperación defensiva para, generar –ampliar– el enfrentamiento y que no se produzca un lanzamiento del jugador con balón. Si el jugador con balón realiza una descarga, las respuestas para negar esa acción pueden ser, la línea de pase, negando el pase o realizar Close-Out para contestar a la descarga una vez producida y negar un posible lanzamiento. Por último, cuando se produce un lanzamiento, la defensa deberá realizar Box-Out. Cabe aclarar, que estas acciones defensivas mencionadas significan responder a las acciones ofensivas para cumplir por un lado con el objetivo defensivo y, simultáneamente, buscan ampliar el enfrentamiento para concluir recuperando el balón y ser Ataque.

### **Consideraciones finales.**

Los enunciados descritos anteriormente, pueden tensionarse con ideas que parten la enseñanza desde otras cuestiones que parecen ser más urgentes e importantes. Aquí, desde el Reglamento, se captan como asuntos estructurantes el enfrentamiento y la disputa del balón y por ende son utilizados para pensar la enseñanza del Básquetbol desde su lógica. Otros discursos de los que buscamos distanciarnos, parten la enseñanza desde los actores, jugadores/as de la misma como individuos en las que todas sus dimensiones deben ser equilibradas y atendidas. Esto sería reducir el Deporte a las demandas de quien lo practica y de modo que se hará uso de otros saberes, como el Juego, siendo un medio para responder a cuestiones vinculadas a la edad de carácter evolutiva, se elaborarán circuitos para mejorar capacidades motrices, y también se emplea al contexto en el que se practica como un escudo en el cual resguardarse. En definitiva, se apela a otros campos para pretender enseñar el Básquetbol o excusas para no enseñarlo. Otras perspectivas piensan la enseñanza desde la técnica individual, reduciendo el deporte a cuestiones estrictamente gestuales, donde la eficiencia y la no oposición son comunes denominadores.

No se presenta entonces, un método. Hay un desplazamiento práctico en este escrito con la idea de un método de enseñanza. Un método o “driles”, incluso reducciones del juego, sólo reproducen ciertas cuestiones particulares del Básquetbol, desatendiendo a lo que nosotros entendemos como la lógica particular del Básquetbol. Es que, bajo la premisa de “facilitar”, nos encontramos con enseñanza exclusivamente de técnicas o de

ejercicios de manera aislada con cierta descomposición de sus elementos y la consecuencia es, no comprender la lógica del Básquetbol o lo que hoy se denomina como "dificultad en la toma de decisión de los jugadores/as". Entonces, para la enseñanza del Básquetbol como práctica corporal, será necesario saber de las maneras de ampliar y restringir el enfrentamiento según corresponda, su sincronía, y va a estar íntimamente vinculado con lo que se sepa o no de basquetbol, es decir, su lógica.

Así, es que este escrito concluye en enunciados que aporten a pensar la enseñanza del Básquetbol. Enseñarlo es una tarea compleja, porque en principio, se debe saber mucho de él para hacerlo.

### **Referencias**

- Cabrera, M.; Bravo, J. (2017). El deporte y la gimnasia como conjuntos prácticos: Principios de una formalización. 12o Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias
- Crisorio, R. (2023) La enseñanza de los deportes con especial referencia al básquetbol. Inédito.





## EL JUEGO COMO PRÁCTICA CORPORAL Y LA LUDIFICACIÓN COMO FORMA-TECNOLOGÍA DE DETERMINACIÓN DE LA FUERZA DE TRABAJO. DISTANCIAMIENTOS EPISTEMOLÓGICOS NECESARIOS

*Lic. Peruzzaro Rodrigo*

*rodrigo.nperuzzaro@gmail.com.*

### **Resumen**

Si consideramos valiosa la enseñanza del juego como una práctica de la cultura, como sostendremos en estas líneas, necesitamos de personas que se formen o se preparen para hacerlo, es decir, que organicen su trabajo intelectual y su realización -intervenciones de enseñanza y problematizaciones de la práctica-, a partir de una estructura conceptual que delimite qué es y que no es el juego, por un lado, y qué enseñar, es decir, los saberes propios de la práctica, por el otro. Asumimos en principio que esos saberes son los del acuerdo -con la posibilidad de modificarlos entre las y los jugadores en la no acción-, la ficción, el problema o tema que organiza el juego, en un contexto que contenga características que permitan el encuentro con otros, como así también que sea potenciador de la creación, a decir, la posibilidad de seguir jugando o, simplemente, no hacerlo más, a partir de relaciones liberadas de cualquier tipo de resultado medible, cuantificable o privado. Simplemente como valor de uso, como potenciador de las

cualidades humanas.

El objetivo de este trabajo será iniciar una conversación con autores que aíslan atributos del juego, como el de portar un carácter "lúdico", para explicar su uso para el control social -el juego como medio- como así también para favorecer la explotación de la fuerza de trabajo en el mercado laboral, como se puede observar en la "forma" de trabajo que despliega la rama del software.

¿Acaso hay un gran juego capitalista, como sostiene el sociólogo británico Michael Burawoy en su libro "el consentimiento en la producción"?

**Palabras claves:** juego, ludificación, saber y trabajo.

### **Introducción**

La cultura, a decir, las creaciones humanas, son conceptos que, a partir de prácticas -sistemas conceptuales más complejos y sus acciones (corporales)-, tienden a sostener un conjunto de relaciones sociales que a su vez deben garantizar los intereses de la clase social para la cual esas relaciones se crean y que, en nuestra sociedad, son habilitadas por la burguesía, que da forma y organiza la vida social con el objetivo puesto en: la ganancia económica, la plusvalía, a partir de la explotación de la fuerza de trabajo de su clase antagónica, la obrera. Así se reproduce el capital, persiste el sistema capitalista y el juego, en tanto práctica cultural, se expresa como un medio de control para esa explotación, un momento para que broten las emociones -contenidas-, una herramienta que garantice las conceptualizaciones más relevantes de esta sociedad -formas de ser-, fragmentos de sustancia humana.

Entender esto nos permite pensar porqué determinadas prácticas de esta cultura (porque es una obviedad que puede existir otra y reemplazar a la actual) como el juego, son utilizadas -y es necesario tergiversar los conceptos para lograr ello-, como medio para dominar la conciencia de los y las productoras de mercancías, poniendo a la realidad concreta como una apariencia que no porta contradicción alguna, la alienación. El juego, en este sentido, aportaría los conceptos que permiten al capitalista maximizar los niveles de explotación logrando que quién se enfrenta a ese proceso de trabajo no se cuestione ni cuestione, es decir, no logre pensar de manera racional si lo que se le impone no podría ser transformado, no podría ser realizado bajo una organización distinta, al igual que lo que sucede en el sistema educativo, cuando se utiliza al juego como facilitador de formas de ser, estereotipos a reproducir.

Hablar de forma y contenido no implica necesariamente ir en busca de un origen, sobre todo si ello necesita de la organización del trabajo intelectual, sino poder observar la realidad a partir de las relaciones que se constituyen en lo social, y no perseguir ideas en donde el punto de partida se encuentra "dentro" del sujeto. No negamos las condiciones

objetivas y particulares de lo humano, inclusive la potencia de pensar y transformar la cultura. Aún así reconocemos que "el mundo alienado es tanto ideológico como real" (Lewontin y Levins, 2015: 449). El contenido, en este sentido, son los saberes del juego, los elementos de la práctica, que permiten enseñar a jugar o habilitar al o a los jugadores a hacerlo, y es la enseñanza de esos saberes los que dan sentido a la realización de las acciones del cuerpo que esa práctica requiere. Entonces el problema está en la forma que toma el juego, el problema es cultural, de esta cultura actual, la que porta los intereses de la explotación capitalista y permite utilizar aspectos del juego para realizar otras necesidades. Una cultura nueva, nuevas relaciones sociales, permitirán jugar por jugar, como un fin en sí mismo y no como un medio ajeno a esa práctica, ilógico.

Decir que todo eso que se realiza -lo otro-, no es juego, sería no sólo esquivar un problema evidentemente epistemológico, sino y sobre todo, político. Lo que sí podemos someter a discusión aquí es si es el juego, el que toma una apariencia de "medio para", o si efectivamente es un atributo del juego, el de conservar un carácter lúdico y el sentido que ello implica en la sociedad actual, o ambas, el que es utilizado como favorecedor de esas condiciones a partir de una forma de conceptualizar. Pensar si es que se necesita de esa forma para garantizar esos otros intereses que no les pertenecen a quienes "juegan", y que si abonarán en controlar el proceso de trabajo para favorecer una tasa de explotación más elevada o formar un tipo de conciencia desde la infancia, o hacer de las matemáticas una ciencia amigable y de la didáctica un recurso metodológico capaz de servir a los procesos de aprendizaje de esos otros saberes, los que importan. Es en este sentido en el que nos interesa distanciarnos de las posiciones teóricas que toman al juego como fragmentos inconexos, es decir, de autores que asumen que la totalidad no es más que la suma de las partes (y que es posible pensar la unidad tomando sólo una de sus determinaciones) y no un complejo organizado con fines específicos. Y sobre todo la distancia teórica, al menos, de las posiciones epistemológicas que intentan explicar el contenido de la práctica corporal juego en oposición al trabajo de manera aislada, a-histórica, a decir, no científica y justificar el uso de esa práctica para la recuperación y posterior realización de otras prácticas sociales.

El filósofo y ensayista surcoreano Byung- Chul Han se enfrenta al análisis del problema de la ludificación de la vida social y sobre todo lo que sucede en el mundo del trabajo. En su libro *Psicopolítica* le dedica un breve apartado a lo que va a llamar la "Ludificación", previo a intentar explicar cómo el capitalismo también deforma el concepto de sentimiento (consciente) y nos impone la emoción y el afecto como formas inmediatas de incorporar conceptos más complejos de subjetivación sin desviar nuestra atención de lo importante, ser productivos, o bien ser portadores de la fuerza y el cuerpo que todo lo produce a través del trabajo organizado por el capital, el que se realiza de manera aislada y

de forma independiente.

Lo primero que vemos recorriendo las líneas es que el autor desconoce lo que es el juego en tanto práctica corporal, a decir, lo piensa como medio para y no con un fin en sí mismo. Luego no queda más que tomar uno de sus atributos, el de portar un carácter "lúdico", en oposición al carácter serio que posee el trabajo productivo, para intentar un análisis de porqué el juego ingresa al mundo del trabajo, hecho que no es cierto. El mismo sostiene que "en el juego habita una temporalidad particular. Se caracteriza por las gratificaciones y las vivencias inmediatas de éxito. Las cosas que requieren una maduración lenta no se dejan ludificar" (Byung- Chul Han, 2014: 42). Las preguntas que subyacen entonces podrían ser: ¿el juego se diferencia del trabajo por la forma que toma la temporalidad en la acción? ¿Son sinónimos el juego y lo lúdico? ¿Qué diferencia a una práctica de la cultura y sus usos particulares? ¿Para qué se usa la práctica del juego?

### **El juego y el jugador**

El primer obstáculo epistemológico entonces se presenta en tanto debemos definir si el estudio radica en el entendimiento lógico de la práctica (juego) o de quienes la practican (jugadores). Si la inversión de una ecuación históricamente determinada (la de pensar al jugador más que al juego), es decir, ir en busca de una sustancia, se nos presenta como determinante conceptual superior de la práctica, entonces el problema radica en que podemos ver juego en todo momento y en todo lugar, como ve el autor surcoreano en los procesos de trabajo y como dicen que ven y hacen las y los profesionales de la educación física en sus clases tan diversas como confusas cuando dicen que habilitan ello.

Ahora bien, si distinguimos que el concepto de prácticas que asumimos "no supone un sujeto practicante, que precede a las prácticas y las realiza; antes bien, indica un sujeto "practicado", precedido por las prácticas y realizado en ellas" (Crisorio, 2018: 74), entonces podemos asumir que en la actividad laboral no puede haber lugar para la práctica del juego, por el simple hecho de que no sólo no existe la posibilidad de enseñar a jugar o usarlo por usarlo, sino que, a la inversa, en la misma práctica de jugar no se puede realizar otro tipo de acciones corporales que esa misma práctica requiera. Podemos asumir también que en tanto medio para, los y las docentes suelen "dar" juegos para que jueguen jugadores en vez de "enseñar" a jugar para que luego en esa condición, la de jugadores que aprendieron los saberes del juego, desplegar el mayor potencial posible. Entre la ludificación de los procesos de trabajo y el juego como medio, para la escuela, existen similitudes preocupantes.

Es aquí donde Byung- Chul Han vuelve a superponer prácticas antagónicas (juego-trabajo) intentando demostrar que es una de ellas la que se somete a la lógica de la otra. Ni el trabajo se contrapone al juego ni el juego puede ser parte de la jornada laboral, simplemente porque persiguen objetivos diferenciados. Entonces no hay certeza de que,

como afirma el autor, "la ludificación del trabajo explota al *homo ludens*" (Byung-Chul Han, 2014: 42), porque en el trabajo y, sobre todo, en las técnicas que ese trabajo necesita para desarrollarse, no hay posibilidad de que co-varíen los elementos que estructuran a la práctica juego-ficción, problema y acuerdos-. A decir, que exista una apariencia lúdica en la jornada laboral como forma de control de las mercancías -gamers que controlan el producto finalizado haciendo uso del mismo video juego-, o un conjunto de tecnologías con fines recreativos o de recomposición de la fuerza de trabajo dentro del espacio físico en donde se realiza el mismo, como mesas de ping-pong, tablas de surf, tablets, no muestra más que "la tensión entre autonomía y subordinación en el trabajo digital" (Palermo y Radetich, 2020: 2), en donde lo lúdico se presenta como la posibilidad de lo "auto" (ontología), es decir, en donde no aparece la práctica del juego, sino la habilitación de juguetes como medios de recomposición de la fuerza de trabajo. Por lo mismo, el juego debe ser enseñado por la educación corporal, es decir, para no suponer que es el sujeto el que contiene la potencia de jugar y al cual hay que exponerlo a la mayor variedad y diversidad de juegos, inclusive, los que a su vez enseñen otros saberes por fuera de él, como sucede hoy dentro y fuera del sistema educativo.

### **Algunas particularidades**

En relación a otros procesos de trabajo, el realizado en las empresas dedicadas al software, en términos generales, aún preserva una forma propia de la artesanidad, es decir, el trabajador es apéndice de la máquina (este usa a la misma como soporte), y la división de tareas aún carece de una especificidad que permita la cooperación a gran escala. La diferencia se asienta en el hecho de que la computadora puede ser utilizada como una máquina o como una herramienta. Una herramienta es operada por el obrero de cuya habilidad depende el trabajo. En cambio, las máquinas realizan ellas el trabajo siendo apenas auxiliadas por el obrero (quien les provee materia prima, las ajusta si se descalibra, retira las piezas fabricadas)<sup>1</sup>. Es en este mismo sentido que la forma de control sobre la producción del trabajador no se realiza de la misma manera en trabajos o ramas productivas donde aún no se realizó la subsunción real, a decir, "donde la máquina los ha desplazado" (Sartelli, 2013: 181). "En procesos donde es la misma máquina la que realiza el control sobre la producción no es necesario un proceso particularizado sobre el obrero, en cambio en ramas productivas en donde la subsunción formal domina, es decir, en donde los obreros siguen siendo la base técnica del proceso de trabajo" (Sartelli, 2013: 181), se requiere de formas de control sobre las acciones de los mismos. Es aquí que el carácter lúdico expropiado de una práctica corporal particular, el juego, es utilizado como medio de control con apariencia flexible, amena, divertida, colectiva, cooperativa, moderna y juvenil, muchas de las características que usan las y los docentes en formación y los docentes en

---

<sup>1</sup> Kabat, M. "¿Qué es el teletrabajo?". Biblioteca de la UNI N° 17, ediciones RyR, página 5.

ejercicio, para definir al juego que dicen enseñar.

Si no fuera porque varios de los problemas antes mencionados (apariencias del juego) fueron resueltos por un conjunto de estudios que, en los últimos 15 años por lo menos, han sabido delimitar la práctica corporal juego, es decir, se han preocupado por pensar la lógica interna de una práctica tergiversada históricamente, para, por supuesto, ser enseñada por una disciplina particular, la educación del cuerpo, diríamos que en el proceso de trabajo dedicado al software, los obreros y obreras juegan persiguiendo otros fines. Ahora bien, gracias a esta misma delimitación conceptual es que asumimos el riesgo de afirmar que en el trabajo dedicado al software no se juega, se utiliza una apariencia propia del juego para perseguir fines que nada tienen que ver con jugar, quizás, el de suponer a esa misma práctica liberada de toda determinación social concreta -el Dios juego-.

### **A modo de cierre**

La importancia del estudio de las prácticas corporales desde la educación corporal radica en poder distinguir no sólo a cada una de las prácticas en particular, para poder así enseñarlas con propiedad, sino la de discutir con teorías que ven en el juego la posibilidad de realizar acciones que no le pertenecen en particular, sino que son propios de la esfera social en general, con el fin de sostener relaciones sociales determinadas y naturalizar formas de trabajo basadas en la explotación de la fuerza de personas que debieran encontrar una forma agradable, placentera de realizarlo. El problema no es la ludificación del trabajo, sino el trabajo asalariado, el trabajo realizado de manera privada e independiente, y no como trabajo social. El problema no es el juego, sino el uso de rasgos del mismo para perseguir objetivos ajenos a la práctica, como la propiedad privada.

El problema no son las personas, sino las relaciones que las organizan. El problema, en definitiva, es el capitalismo, que necesita de una herramienta para controlar la producción de sus subordinados y un medio para delimitar el quehacer de los sujetos. El problema es la clase social que organiza este sistema social, la burguesía. Por último, el problema que acontece en esta larga conversación, como diría Behares, son las teorías construidas por personas, intelectuales rentados que "producen ideas" en favor de sostener esta realidad social y cultural, sobre todo económica, los que "usan" una práctica corporal que debiera garantizar momentos gratos de encuentro libre, como mecanismos de control sobre la clase que todo lo crea, inclusive al juego, la obrera.

## Referencias

- Byung Chul Han (2014). Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas formas de poder. Editorial Herder. Traducción de Alfredo Bergés.
- Crisorio, R (2018). Estudios sobre la educación del cuerpo: perspectivas y problemas. Universidad de la República, Uruguay. Bibliotecaplural.
- Kabat, M (2020). ¿Qué es el teletrabajo? Biblioteca de la UNI N° 17, ediciones RyR.
- Lewontin, R y Levins, R (2015). El biólogo dialéctico. Colección Arte y Filosofía. Biblioteca militante, ediciones RyR.
- Palermo, H. M y Radetich, N (2020). Trabajo mediado por tecnologías digitales: sentidos del trabajo, nuevas formas de control y trabajadores ciborg. Revista latinoamericana de antropología del trabajo N°7 enero- junio del año 2020.
- Sartelli, E (2013). La cajita infeliz. Un viaje marxista a través del capitalismo, ediciones RyR.





## LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL DEPORTE EN ARGENTINA. TENSIONES, CONTINUIDADES Y RUPTURAS ENTRE ASOCIACIONISMO Y ESTADO EN EL PERÍODO 1880-1912

*Prof. Maciel Ramiro Julián*  
*ramirojulian25@gmail.com*

### **Resumen**

Desde la llegada de los sports británicos a la Argentina, se propone en esta instancia describir en este periodo analizado cómo han surgido y evolucionado las instituciones que permitieron el desarrollo del deporte, y qué relaciones/tensiones se han dado con el Estado argentino, intentando así aproximarse a la respuesta de quiénes han accedido a la práctica deportiva y en dónde. ¿Cuáles fueron las primeras instituciones que se fundaron para el anclaje y desarrollo de algunos deportes? ¿Cómo se fue configurando la práctica deportiva hasta la creación del Instituto Nacional Superior de Educación Física? son algunos interrogantes que se buscan desasar en este escrito.

Las fuentes y la bibliografía que se toman en cuenta para este trabajo tienen que ver con normativas educativas estatales, trabajos académicos que abordan la temática y autores especializados tanto en el desarrollo del asociacionismo deportivo como en la relación deporte-Estado-Escuela.

**Palabras claves:** Deporte, asociacionismo, Estado, institucionalización, historia.

## Desarrollo

### De la llegada de los *sports* hasta la formalización de la Educación Física

Esta primera etapa analizada en la presente investigación abarca el periodo comprendido entre las últimas dos décadas del siglo XIX hasta principios del siglo XX en Argentina. Realizar este recorte significa situarse en el origen de la institucionalización del deporte y los primeros lineamientos sobre la configuración de su enseñanza. Representa también la posibilidad de problematizar posteriormente qué rupturas se han dado con respecto a esta temática en su vínculo con diferentes lógicas de construcción, y al mismo tiempo desnaturalizar ciertos acontecimientos y procesos propios de las primeras experiencias fundacionales que toman al deporte en nuestro país, particularmente sobre los orígenes de los clubes deportivos.

Se intentará dar fuerza aquí a la conclusión de que **han sido los clubes quienes han centralizado y alojado, desde un inicio, fuerte y masivamente la práctica deportiva; algo que puede observarse hasta el día de hoy y que permite afirmar lo mismo en relación a la formación deportiva. En ese recorrido es importante entender para este análisis cómo se han ido relacionando con otras lógicas (no asociacionistas): la estatal y la de mercado.** En ese sentido hablar de lo público en este contexto es referirse al ejército y la escuela pública; y en cuanto a lo privado: escuelas privadas y clubes. En relación a estos últimos, es interesante analizar cómo en su inicio han adoptado una configuración de clase muy ligada a lo mutualista, elitista y residencialista, algo que luego fue mutando hacia algo más plural, popular y comunitario con el correr de los años.

En un orden que corresponde a la importancia y el tiempo cronológico en el que estas instituciones han ido tomando al deporte como práctica a desarrollar, es importante describir en primer lugar una breve caracterización de los primeros clubes y escuelas privadas que se fundaron y llevaron adelante la práctica de los *sports* británicos. En segunda instancia se buscará graficar cómo ha tomado el Estado al deporte en este período, principalmente desde la escuela pública y considerando como un punto de inflexión la influencia de Romero Brest (quien fue el principal artífice del comienzo de la Educación Física formal). Así, en este período el objetivo está puesto en profundizar el análisis sobre las primeras vinculaciones de instituciones estatales y asociacionistas con el deporte y entre sí.

En síntesis, algunos interrogantes que guían esta ponencia y que se intentarán desarrollar son: sobre lo privado y/o asociacionista, ¿en qué contexto de nuestro país llegan los *sports* británicos?, ¿por qué las primeras instituciones que toman al deporte como práctica corporal<sup>2</sup> son clubes y escuelas privadas?, ¿interviene el estado argentino en la

---

<sup>2</sup> En Giles, "formas de hacer, decir y pensar que toman como objeto a las acciones del cuerpo"

constitución de estas entidades privadas?, ¿qué características tenían?, ¿quiénes participaban?, ¿qué lógicas y tradiciones atravesaron esos procesos fundacionales? Y con respecto a lo público: ¿qué instituciones incluyeron por primera vez al deporte como práctica cultural?, ¿de qué manera se concebía al deporte desde la escuela pública?

## **Asociacionismo vinculado a la práctica deportiva**

### **Primeras instituciones deportivas privadas y asociacionistas**

A partir de las investigaciones y trabajos que han hecho algunos autores, es interesante lo que plantea Alfredo Armando Aguirre, quien distingue tres orígenes de las fundaciones de los clubes en Argentina: “uno, es el de los clubes de la inmigración británica, y de otras corrientes de países europeos. Otro, es el de los clubes formados por la reciente aristocracia argentina, como GEBA. Y el tercero, la de los clubes populares, con el nacimiento de River Plate y otras instituciones a principios del Siglo XX” (Lupo, 2004, p. 66). Si bien esto es tomado aquí como una hipótesis que habría que demostrar, nos ayuda en este trabajo a pensar el problema de estas instituciones y su articulación con la enseñanza. Lamentablemente no se han encontrado estudios o registros sobre cómo se ha llevado a cabo o planificado la enseñanza de estos deportes en su etapa fundacional, y tampoco hay referencias claras de si existía la formación deportiva en un inicio, es decir, espacios y planes orientados a la educación deportiva para niños/as, adolescentes y jóvenes.

A partir de 1860 se da una primera etapa fundacional de clubes deportivos (en su mayoría británicos) entre los cuales pueden mencionarse el Buenos Aires Cricket Club (1864), Rosario Cricket Club (1866), Saladillo Athletic Club de comunidad alemana (1867) y Buenos Aires Football Club (1867). En 1867 y 1868 se realizan los primeros Juegos Athletic Sports con pruebas y competencias de saltos en alto y largo, carreras con obstáculos y de cien y cuatrocientos metros. Ezequiel Fernandez Moores (2010) resalta lo que publicó en ese último año *The Standard* (periódico de habla inglesa fundado en 1861) al respecto, celebrando el desarrollo de los juegos y reivindicando a la Cristiandad Muscular (Christianity Muscular), por haber triunfado por sobre las corridas de toro y riña de gallos. La Cristiandad Muscular “fue el nombre que la Inglaterra victoriana le dio a la educación para el deporte que debían recibir los alumnos de las *public schools*” (p. 57).

En 1884 el escocés Alexander Watson Hutton (considerado uno de los pioneros en enseñar fútbol) fundó el Buenos Aires English High School (BAEHS), que pasó a ser la mayor escuela privada de la ciudad y de la que posteriormente nació el Club Alumni, “que marcó el acta de fundación del fútbol argentino” jugando nueve años en la primera división y ganando siete títulos. El por qué pasó de llamarse con el nombre del colegio al de Alumni algunos lo atribuyen a que la Argentine Football Association (también fundada por Watson en 1893) decidió en 1900 que ningún equipo podía llevar el nombre del colegio, mientras que otros atribuyen eso a un decreto gubernamental que obligaba a las escuelas a fundar

clubes, cuestión que se analizará más adelante.

Hasta aquí parece haber coincidencia en la bibliografía que analiza la institucionalización del deporte en Argentina (más allá de algunas discrepancias respecto al año de fundación de algunos clubes y otras instituciones), arribando a conclusiones como "Todas estas instituciones eran para integrantes de una misma nacionalidad o clase social. Las prácticas deportivas se llevaban a cabo entonces en los colegios o clubes privados" (Lupo, 2004, p. 67). Sin embargo hay ciertos reparos con respecto a determinados deportes por ejemplo, donde en relación a las nacionalidades y la composición social de quienes fueron pioneros en su práctica y la fundación de los primeros clubes, se afirma lo siguiente: "...los deportistas ingleses, no pueden considerarse un grupo, ya que tiene una conformación de clase heterogénea" (Ainseinstein y Scharagrodsky, 2006, p. 27) haciendo alusión a la participación de comerciantes, obreros de ferrocarril, maestros y miembros de la elite; y particularmente en relación al fútbol hay referencias a que la fundación de los primeros clubes es de composición multicultural, donde conviven ingleses, italianos, españoles, argentinos y de otras nacionalidades.

Se podría entonces arribar a una primera conclusión sobre la constitución de los primeros clubes deportivos, afirmando que no han sido homogéneos en su composición, aunque sí de fuerte tradición inglesa y destinados a un sector muy reducido, al menos, de la población porteña, rosarina y cordobesa. Aquí aparecen dos factores que podrían considerarse, en parte, como aspectos importantes para comprender por qué han sido clubes y escuelas privadas las primeras instituciones que se fundaron y se encargaron de regular, promover y llevar a cabo la práctica deportiva: por un lado, la ya existencia de clubes de procedencia británica y europea que desarrollaban otras prácticas corporales y culturales; y por el otro la influencia de maestros de nacionalidades también europeas con fuerte incidencia en el ámbito pedagógico, y que a su vez importaban tradiciones institucionales, donde eran clubes y escuelas los espacios en que se albergaron a esos sports.

Hay otras características que configuraron a estos primeros clubes, y es que estaban constituidos por pocos jóvenes, donde muchas veces el sentido de fundar un club era el de poder participar con un equipo en las pocas competencias que se desarrollaban en ese entonces; es decir, que el objetivo fundacional no estaba puesto en la formación deportiva o el desarrollo territorial de políticas culturales y políticas, como puede entenderse en décadas siguientes y en la actualidad. Luego, muchos de estos clubes terminaron constituyéndose en instituciones de esas características, pero probablemente haya sido una consecuencia de una necesidad que vino después.

## **Deporte y Estado.**

### **Ley 1420 y primeras experiencias de prácticas deportivas en escuelas públicas.**

#### Ley 1420

Es interesante saber qué planteaba la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria dictada en 1884 durante la presidencia de Julio Argentino Roca, especialmente en relación a contenidos y normativas referidos a la enseñanza de "lo físico". Sin dudas es la primera documentación a tener en cuenta sobre una normativa educativa nacional. Además de establecer la instrucción primaria y obligatoria, esta ley menciona algunos aspectos que son importantes a tener en cuenta como punto de partida para este análisis.

En sus artículos primero, tercero y sexto se hace referencia clara a una educación moral, intelectual y física con objetivos en la higiene, y con la gimnástica como único contenido sistemático a enseñar (también se hace referencia a ejercicios físicos en los intervalos entre clases). En cuanto al personal docente determina que debe demostrar capacidad técnica, moral y física para obtener un cargo. Y sobre los docentes extranjeros que solo podrán dar clases en escuelas públicas si revalidan el título ante autoridades de la Nación y conocen el idioma.

Romero Brest (1938) sostuvo lo siguiente en relación a esta ley: "En cuanto a la orientación dada a la educación física en las diversas escuelas puede afirmarse que, en general, tuvo como idea directriz la de ser una disciplina escolar destinada a perseguir la salud y la energía física, especialmente atlética esta última" (p. 44). Este médico educador también caracterizó a este período de fines del siglo XIX (antes de la reforma de 1898), a partir de algunas experiencias en escuelas que han tomado a los *sports* ingleses por un lado, y por el otro haciendo referencia de manera crítica a la fuerte militarización de la educación en general y de la educación física en particular.

#### **Reforma de 1898:**

##### **"El ejercicio físico en los colegios nacionales. Su organización. Instrucciones y reglamentos"**

Esta publicación oficial, firmada por el ministro Beráustegui<sup>3</sup> representó un primer intento por estabilizar y unificar criterios, contenidos y métodos en la enseñanza de la educación física en el nivel secundario. Uno de los autores intelectuales de esta reforma fue el Inspector de enseñanza Pablo Pizzurno, precursor de la "nueva escuela"<sup>4</sup>, quien por ejemplo fue enviado a París representando al Consejo Nacional de Educación, donde se actualizó y formó en las teorías pedagógicas europeas, y a quien se le adjudica por ello, la inclusión de la educación física en la currícula escolar. El encargado de la confección técnica y reglamentaria fue el propio Romero Brest, quien luego analiza y difunde los

---

<sup>3</sup> Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación durante la presidencia de Uriburu.

<sup>4</sup> Así se llamó una revista de divulgación educativa que él mismo creó y dirigió.

contenidos de esta publicación oficial en su obra "El sentido espiritual de la Educación Física", y de la cual se toman como referencia en este apartado para su análisis.

En este decreto se establece la obligatoriedad de la educación física en todos los Colegios Nacionales, se suprimieron los ejercicios militares y la gimnasia atlética de aparatos livianos, y en su reemplazo se impuso un "programa de ejercitación física racional, de acuerdo con las antes mencionadas ideas fisiológicas de Lagrange y Mosso" (Brest, 1938, p. 47), que establecía entre algunos objetivos: "el desarrollo general y armónico del organismo; despertar la conciencia de la fuerza del niño, desarrollarla y acrecentarla; corregir las deformaciones; desarrollar el valor personal" (Brest, 1938, pp 47, 48). Para alcanzar estos objetivos se incluyen los juegos y ejercicios de campo descubiertos, que según Romero Brest fueron importantes en este sentido las experiencias de inclusión de los deportes en la enseñanza secundaria antes mencionadas.

La expansión de estas normativas hacia los Colegios Normales y otros establecimientos educativos se va a dar recién hacia 1905, con la creación del **Sistema Argentino de Educación Física**, con la particularidad de una clara falta de profesionales en la disciplina, de hecho no había maestros o profesores de educación física aún.

Uno de los rasgos más destacables de este decreto fue la **obligatoriedad de fundar un club de alumnos para la difusión de la educación física**, donde se establecía lo siguiente:

Art. 16. - En cada colegio o sección se organizará un "Club Atlético" compuesto por todos los alumnos, ex alumnos del establecimiento, y profesores que quieran formar parte de él, bajo la presidencia del profesor del curso. (Brest, 1938, pp. 49, 50).

Romero Brest (1938) sostuvo lo siguiente con respecto a esta iniciativa de fundar clubes desde los Colegios Nacionales: "**No es arriesgado afirmar que en estos iniciales y pequeños clubs de estudiantes estuvo el germen de los que más tarde habrían de llegar a ser los estupendos clubs de fútbol actuales**" (p. 49), y da como ejemplo el Club Estudiantil Porteño. También se fundaron Asociaciones de señoritas como el Club Atalanta y la Asociación de Profesores de Educación Física. De esta experiencia también se argumenta que tuvo que cambiarse el nombre del equipo que representaba al colegio Buenos Aires English High School dirigido por Watson, por el de Alumni.

Algunas reflexiones pueden darse a partir de este hecho para analizar la relación entre el deporte y el Estado. En principio parece una iniciativa muy interesante que puede interpretarse como una estrategia de desarrollar el deporte desde una institución estatal, pero por otro lado considerarlo como **una sentencia de que el deporte no podía formalizarse hacia el interior de los Colegios Nacionales, otorgándole a los clubs esa función definitivamente**. No obstante, no deja de ser un acontecimiento que

representó (aunque en limitados casos) una normativa precisa, oficial y nacional de llevar a cabo una educación para la construcción política de espacios sociales y deportivos.

Hasta aquí todo parece indicar que esta reforma, la primera en el intento de unificar criterios y contenidos referidos a la educación corporal en el país, le dio lugar al deporte como contenido a enseñar, otorgándole un rol de preponderancia e interviniendo incluso en las formas y políticas que debían tomar los clubes deportivos, que en ese momento ya empezaban a estar influenciados por dos formas: la de valor o la de comunidad. Sin embargo, no estaban saldados los debates en el ámbito educativo con respecto a qué contenidos eran los más adecuados para la educación física, y particularmente en relación a la pertinencia o no de la inclusión del deporte en la escuela. Algunas revistas de la época, como "El monitor de la educación común" consideraban a estos como actividades generadoras de situaciones violentas.

### **Cursos Normales de formación en Educación Física**

La búsqueda de unificar o consolidar contenidos hegemónicos a enseñar en las escuelas se dio a partir de los primeros Cursos Normales temporarios de Ejercicios Físicos, que se empezaron a dictar durante los veranos entre 1901 y 1907 y fueron los que iniciaron la formación específica y profesional en educación física, de ellos surgió luego el Instituto Nacional Superior de Educación Física. En los programas de esos cursos y del Sistema

Argentino de Educación Física (1905) se privilegió "la corriente europea continental (de los sistemas gimnásticos) frente a la corriente anglosajona (de los sports)" (Ainseinstein y Scharagrodsky, 2006, p. 32). De hecho la formación docente en educación física será muy precisa en este sentido: "La práctica extraescolar deportiva y de atletismo no le conciernen" (Brest, 1938, p. 61). Esta y otras afirmaciones de Romero Brest en su obra, confirman esta prevalencia de una educación física "racional" en todos los programas educativos desde la normalización de la formación de maestros en educación física, y que se va a expresar también en los planes de estudio escolares. Por ejemplo este autor va a hacer referencia a la "violencia atlética, deportiva y militar", considerando que la enseñanza deportiva no es conveniente para niños y jóvenes, donde la formación de base debe ser gimnástica y en todo caso posteriormente deportiva y atlética, pero por fuera de la escuela. Sólo algunos aspectos de estos saberes pueden tomarse en la enseñanza escolar, aquellos que sean útiles con los objetivos propios de la educación formal.

En este sentido es interesante lo que plantea Aiseinstein con respecto a este recorte que hace Romero Brest sobre el deporte, y que hoy puede relacionarse al concepto de transposición didáctica del que tanto se habla en los diseños curriculares. Esta autora, haciendo alusión a una conceptualización de Elias y Dunning sobre los deportes, donde se los caracteriza por el equilibrio de tensiones que representan y que lo constituyen como un complejo de polaridades (entre equipos opuestos, entre ataque y defensa, y otras),

argumenta que es justamente eso lo que no es tenido en cuenta en estos programas y lineamientos: la resolución de esas polaridades.

“Los ejercicios de sports exigen multitud de actitudes y de movimientos especiales que provocan relaciones nuevas y coordinaciones diversas. Todos ellos pueden ser aislados y ejecutados en particular, con el carácter de movimientos metodizados” (Brest, 1915, p 96)

Como puede verse, se toma como referencia la vida y la obra de Romero Brest para el desarrollo de esta temática. Es alrededor de su figura y sus influencias donde podemos encontrar un primer posicionamiento claro (y en algunos aspectos hasta una ruptura) en relación a la formación deportiva en nuestro país, al menos en las escuelas públicas, donde las ideas sobre lo público, la formación, el espectáculo, y otras temáticas ayudan a entender cómo toma el Estado argentino al deporte, cuestión que probablemente represente cierta continuidad hasta el día de hoy. También se ha encargado de fundamentar epistemológica y teóricamente cada decisión y elaboración en cuanto al desarrollo de contenidos y de políticas institucionales. Fue así que se ha encargado de registrar y fundamentar, mediante escritos, su posicionamiento del antes, el durante y el después de los hechos más trascendentes en cuanto al nacimiento de la Educación Física en nuestro país (y de los cuales fue artífice directo), como han sido: la reforma de la Educación Física de 1898, el sistema nacional de Educación Física de 1905 y la creación del Instituto Nacional Superior de Educación Física (1912)

Para 1912, los Cursos Normales formalizados como Escuela Normal de Educación Física, constituyeron la base y el antecedente prestigioso necesario para la **creación de la primera institución superior de formación en Educación Física: el Instituto Nacional Superior de Educación Física.**

### **Conclusiones finales**

En esta primera etapa analizada, que estuvo marcada por la llegada de los sports británicos a nuestro país, por la fundación de las primeras instituciones que lo desarrollaron y su posterior difusión, se buscó fortalecer con cierta profundidad la conclusión de que los deportes modernos se han gestado allí: en espacios y ámbitos ligados a lo privado. Y que este anclaje tuvo que ver, en parte, con algunos aspectos propios de una masiva inmigración, donde las comunidades traen consigo costumbres, hábitos y lógicas de organización. Allí las prácticas corporales y culturales han tenido un fuerte arraigo y una pronta difusión en ese contexto. En este sentido, la existencia de instituciones privadas similares a la de los primeros clubes deportivos, que llevaban a cabo otras prácticas culturales (y corporales) han sido fundamentales para entender este fenómeno. Además, es importante mencionar, que en Inglaterra y otros países europeos también eran en clubes e instituciones privadas donde se desarrollaban las prácticas deportivas en ese entonces (principios del Siglo XX), más allá de lo que señala Dunnig respecto del rol de las Schools Publics inglesas en la génesis de esta práctica. Pero no solo han sido estos clubes quienes

tomaron al deporte, si no también escuelas privadas (también llamadas particulares en mucha bibliografía específica sobre esta temática), que a partir de la iniciativa de algunos maestros de nacionalidades europeas han incluido al deporte en la enseñanza escolar, basándose en fundamentos pedagógicos modernos para la época sintetizados en la importancia de brindar una educación integral: intelectual, física y moral. Finalmente, en relación al desarrollo que han tenido los clubes deportivos en estos años, es pertinente afirmar que han ido creciendo y masificándose de manera sincrónica con la práctica deportiva, y que se ha ido constituyendo como una práctica popular, extendiéndose a todo el país.

### Referencias bibliográficas

- Aguirre, A.A. (2002). Entidades deportivas civiles. Recuperado de members.tripod.com
- Brest, Enrique Romero (1915). Relaciones de la Educación Física con la militar en la Escuela en *Revista de la Educación Física, año VII, n° 36*.
- Brest, Enrique Romero (1938). *El sentido espiritual de la Educación Física*. Buenos Aires: librería del colegio.
- Crisorio, R. L. y Escudero, C. (2017). Prácticas Corporales. En *Cuerpo, Educación y Sociedad*. La Plata: Núcleo.
- Fernández Moores, E. (2010). *Breve historia del deporte argentino*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Kopelovich, P. y Galak, E. (2020). Una pedagogización de los deportes. La figura de Benigno Rodríguez Jurado y sus políticas sobre cultura física y deportes. Trabajo presentado en *Materiales para la Historia del Deporte*, n.o 20 (2020): 2-15e-ISSN: 2340-7166
- Lupo, Victor (2004). *Historia política del deporte argentino (1610-2002)*. Buenos Aires: Corregidor.





# LA MIGRACIÓN CLOWN. DE LOS ESCENARIOS TEATRALES A LOS ESCENARIOS DE LA VIDA SOCIAL

*Docente en Formación Lautaro Yamil Bermúdez Taboada*  
*lutarobermudezmmo@gmail.com*

**“El clown tiene una grandeza moral enorme, todo lo hace a corazón abierto, sin ocultarse ni ocultarnos nada” (Jara, 2014).**

Si bien este ensayo se limitará a la interpretación de la técnica del Clown como herramienta discursiva de la retórica docente, resulta inseparablemente necesario dejar constancia de que los alcances del Clown son insoslayables y de vital importancia, en tanto urge en las sociedades contemporáneas su presencia, su manifestación consolidada, para redireccionar las concepciones propias de la humanidad sobre “*lo humano*”.

No es posible iniciar este análisis y proposición de ideas, sin antes delimitar el escenario sobre el cual se piensa y expone la propia práctica del Clown. Habiendo generado una ruptura con su disponibilidad estrictamente teatral, en tanto a su expresión al

interior del espectáculo; el Clown ha migrado debido a su propia naturaleza exploratoria, que juega e indaga profundamente y de forma minuciosa sobre el mundo, sobre la realidad que acontece, sobre las problemáticas sociales que lo aturden y lo posicionan una y otra vez sobre sus propias emociones que quieren emanciparse del actor, para hacer en el Clown asidero de la expresión más sincera y transparente de lo humano; ya que *“todo en él es intenso y trascendental”* (Jara, 2014).

De esta manera, la migración del Clown de los escenarios teatrales a los escenarios de la vida social, se hace eco y resuena en las instituciones reproductoras de una cierta cultura, que educa en relación a valores que se desprenden de un constructo moral, no ingenuo, que sostiene la prevalencia de ciertos intereses sociales por sobre otros, garantizando un ejercicio del poder contrastantemente asimétrico, que tiende, y cada vez más, a la deshumanización y al abuso; a la generación de sujetos impertérritos en su individualización más voraz.

Dentro de estas instituciones falazmente democráticas y arbitrarias, las instituciones educativas, y por ellas comprendemos a la escuela moderna, son quizás los espacios de circulación de los saberes culturales, los cuales más interés han causado en la inquietud del fuero interno del Clown; ya que es en ellos dónde habitan sus elementos constitutivos: el juego, la risa, el niño, las miradas, el lenguaje, y la exploración e indagación sobre el mundo y la realidad circundante. Estos elementos parecieran ser el campo de acción del Clown, quien ya desde hace algún tiempo viene colándose por los intersticios disciplinarios de las instituciones, para mostrar otras formas, para poner de manifiesto las emociones que la cultura hegemónica pretende dejar debajo de la alfombra del condicionamiento de la normalización de las conductas sociales.

No sabemos bien porqué, pero dentro de lo que llamamos *“lo humano”*, que nace con el surgimiento del lenguaje, de lo pensable, de lo decible y de lo hacible; se han constituido una serie de normas o acuerdos de lo que es la realidad. Quizás, en este punto podamos tomar las ideas del dramaturgo surrealista *Antonin Artaud*, quien proponía que no hay una separación posible entre el espacio escénico del mundo teatral y la realidad en sí misma, como teatralización de la vida; ya que al igual que sucede en una obra de teatro, dónde se generan acuerdos tácitos entre los actores y espectadores en relación a lo que será la realidad por el tiempo en el que perdure la obra propuesta; en la vida social sucede exactamente lo mismo: se establecen acuerdos entre los diferentes actores/espectadores de lo que es y no es real, de lo que es y no es verdadero, con la diferencia de que en la organización de la vida social, nos hemos olvidado en algún momento del juego, y nos hemos autoconvencido de que esa realidad es pre-existente, es natural; y que no fuimos nosotros mismos quienes la acordamos y le dimos sustento.

En este sentido, la escuela, como otras tantas instituciones, operan diariamente para sostener y perpetuar la cualidad "*natural*" de dichos acuerdos, entre los que se establecen cuáles son los saberes legítimos a enseñar-aprender, de qué forma es correcto hacerlo, cuáles son las conductas acertadas dentro del entramado social, qué elementos de nuestro espíritu son verdaderamente productivos al funcionamiento sistémico, y cuáles por el contrario deben ocultarse y/o desecharse en tanto a su improductividad. En otras palabras, la escuela nos propone una forma de ser y de comprender la realidad, para actuar en ella de un modo acertado en tanto a su legitimación. Quien establece un corrimiento en relación a las normas y órdenes morales es considerado dentro de la "*anormalidad*", según el análisis minucioso de la sociedades disciplinarias modernas propuesto por Michel Foucault; y debe ser corregido por medio de las instituciones disciplinarias (familias, escuelas, cárceles, iglesias, manicomios, etc. ). ***Ese espacio de la anormalidad, es el espacio de acción del Clown.***

Ahora bien, teniendo en cuenta este análisis contextual previo, podemos preguntarnos: *¿Qué viene a enseñarnos y mostrarnos el Clown en las escuelas, en los espacios de formación, en la labor docente, en la acción pedagógica?*

Ciertamente el Clown es quien viene a humanizar la enseñanza, a desprenderla de aquellos modelos normalizadores, para en cambio proponer una pedagogía de la felicidad, del humor, del placer; y me permito agregar, una ***pedagogía de la vulnerabilidad.***

El Clown es aquel que nos enseña la claridad derivada de la confusión, la simpleza de lo auténtico, el disfrute del momento presente, el interés en lo que está ocurriendo mientras ocurre, la atención plena. Es un personaje que emana de la propia humanidad explícita y oculta del actor (docente), compartiendo con éste su historia, sus emociones, sus anhelos, sus verdades y pliegues más sombríos. El Clown se muestra vulnerable, pero no como un efecto negativo, sino que abraza la vulnerabilidad ante el peligro al fracaso; ya que el fracaso es necesario por que hace tomar consciencia de lo vulnerable que se es y se puede llegar a ser ante la vida, de lo que se debe mejorar y, de paso, ayuda a desprender el caparazón del ego. Por ende, el fracaso humaniza.

En este sentido, el Clown se hace cargo de su humanidad, y de su fracaso; pero a diferencia de las presiones sociales y de los valores propuestos por un sistema competitivo, meritocrático, individualista, etc; éste desdramatiza el fracaso; y lo eleva al estadio de la experiencia, ya que le brinda la posibilidad de conocer, de experimentar y explorar partes igual de reales, pero poco valoradas de la existencia. El fracaso da lugar al autoconocimiento, y a la amplitud de repertorios del Clown a la hora de expresarse en el ámbito de la enseñanza. En este sentido, el docente deberá atravesar un proceso de autoconocimiento, que le permitirá poder asombrarse y vivir el placer de su profesión. En

palabras de Jara, *"el encuentro con nuestro clown supone una especie de sano viaje a lo más auténtico de cada persona."* (Jara, 2014, p.19).

Permitámonos por un momento pensarlo del siguiente modo: el Clown es quién nos devuelve la oportunidad de desnaturalizar y desvanecer las creencias impuestas desde el reproductivismo social, para en cambio invitarnos a explorar y construir nuevos valores desde la enseñanza de lo inesperado, de lo inmediatamente vivido, de lo inminente, de las emociones sin tapujos, de la transparencia del espíritu humano, y sobre todo, del cariño y el amor, no en la particularidad del ego, sino en la humanidad toda. En palabras de Vigneau, la herramienta Clown *"es la conmovedora comicidad de quien, utilizando la nariz de payaso, vuelve a sí mismo y viste de un rojo las heridas de su intimidad, sus anhelos y pesadillas más secretas, desvelando al público su mundo interno y recibiendo de vuelta para tan generosa entrega el amor incondicional de un mundo que le dice ¡Sí! ¡Tienes derecho a ser como ya eres! Para nosotros ya eres suficiente. Para nosotros, tal y como ya eres, está bien."* (Vigneau, 2016, p.38).

El Clown en la docencia, invita al juego, invita a explorar sin temor al fracaso; y como presenta la cualidad de la bondad y la inocencia, jamás negará al otro, jamás emitirá juicios ni presiones sobre el otro. El camino Clown de la enseñanza, es el puntapié de partida para la proposición de valores superadores, que busquen, en un mundo de separación y atomización cada vez más temido, invitar al encuentro.

#### **BIBLIOGRAFÍA:**

- **Saavedra Meza, V - Contreras Camacho, C.** *El Clown como herramienta pedagógica*, Universidad El Bosque, 2019.
- **Sánchez Martínez, B - Carriedo Cayón, A - Gómez Alonso, T.** *El clown en la formación del profesorado. Enamorarse o morir*, Revista de artes performativas, educación y sociedad, N°2, vol 1, 2019.
- **Vigneau, A.** *Clown Esencial*, Barcelona: La Llave, 2016.
- **Jara, J.** *El clown, un navegante de las emociones*, Barcelona: Octaedro, 2014.
- **Vázquez de Castro, A.** *«El clown, ese ser único»* en Ilinx, 2012, vol 4, 10.
- **Foucault, M.** *Vigilar y Catigar*, París, 1975.
- **Artaud, A.** *El teatro y su doble*, París, 1938.



## ACTUAR NARRANDO, NARRAR ACTUANDO: UN UNIVERSO CREATIVO DE ENSEÑANZA DESDE LA BIBLIOTECA

*Bibliotecaria Sarro Barbarino María Marta*

*msarrob@gmail.com*

### **RESUMEN**

El presente proyecto está orientado a los estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente de Educación Física nro. 84 y es impartido en el campo de la práctica en forma de TAIN (taller desde la biblioteca). Se desarrolla en el período anual de clases con la bibliotecaria acompañada por profesoras de literatura. Facilita el desenvolvimiento del cuerpo de los estudiantes del profesorado de educación física, promueve la lectura y la comprensión de textos. Los principales objetivos de este proyecto son: (en conclusión, luego de presenciar los exámenes orales en la biblioteca y adecuando el proyecto a mejorarlos) formar lectores críticos, abiertos, observadores y creativos, con la habilidad de comprender los textos y mejorando el movimiento expresivo mediante la relación narración oral-teatro y facilitar el desenvolvimiento óptimo del cuerpo en su desarrollo como profesionales docentes de Educación Física. Poder transmitir el hábito a la lectura con sentimiento para llegar a lo profundo de sus participantes, que los estudiantes puedan sentir que leer y reproducir lo leído con el cuerpo y con la ayuda del teatro, es sumirse en un mundo lleno de emoción lo cual se transmite mediante la gestualidad que integra la narración oral y el teatro. Esta integración definitivamente se produce desde un plano creativo, lo que hace que el alumno vislumbre que leer también es crear nuevos pensamientos para mejorar la comprensión lectora. Aquí se puede hacer referencia al autor

Vygotsky que entiende a la creación como un proceso que puede ubicarse desde la más temprana infancia, como condición indispensable para la existencia y propone al arte (integración de narración oral y teatro) como instrumento cultural que nos permite acceder al descubrimiento de una verdad más humana, más elevada, de los fenómenos y situaciones de la vida futura.

**PALABRAS CLAVE:** biblioteca; lectura y escritura; teatro y movimiento

## **DESARROLLO**

Si se tiene en cuenta que los objetivos específicos de este proyecto son:

- Afianzar la confianza en las propias posibilidades de expresión oral, escrita y corporal.
- Desarrollar el interés por expresar y compartir experiencias, ideas y sentimientos mediante intercambios orales y escritos.
- Producir asiduamente narraciones de cuentos-novelas, historias clásicas tratando de relacionar con la actuación, para incentivar la comprensión lectora y los hábitos de lectura, activar la memoria y el desenvolvimiento como futuros docentes de Educación Física,

se fundamenta que, luego de determinar el diagnóstico, el cual presenta que los estudiantes poseen poca comprensión lectora, no poseen el hábito de la lectura y necesitan mejorar el desenvolvimiento del cuerpo en su especialidad como futuros docentes de la carrera de Educación Física, se infiere que la temática de este proyecto se basa principalmente en la presentación de narración de historias clásicas en forma de actuación por parte del narrador, que es la bibliotecaria especializada en teatro, para transmitir a sus alumnos la posibilidad de copiar y aprehender su conocimiento, logrando así soltura y espontaneidad en el manejo de su cuerpo reproduciendo con la actuación lo que leen, comprenderlo y fomentar su asiduidad en la lectura de textos en diversos soportes.

El presente proyecto tiene una duración de todo el ciclo lectivo en forma de taller y continuar con seguridad, afianzando sus conocimientos en los años que sigan. Los destinatarios son determinados por la necesidad de perfeccionarse. Se comienza con los primeros años para entrenar el cuerpo y la mente para emprender el camino de la carrera de profesorado en Educación Física, siempre desde la biblioteca del Instituto. Que lo que transmita la bibliotecaria junto con las profesoras de literatura en esta instancia de aprendizaje les sea de mucha utilidad en su orientación, como futuros profesionales.

En este punto, se puede citar a un documento elaborado por la FAO (pautas para la evaluación de proyectos de cooperación técnica, Roma, 1984) "...un buen diseño de proyecto debe especificar los elementos esenciales que se requieren para crear un sistema

de seguimiento para la ejecución del proyecto y la evaluación consecutiva de los efectos e impactos del mismo...”

También se pueden tener en cuenta los conceptos del autor Fernando Hernández (1998), quién explica lo siguiente: “...los proyectos de trabajo suponen una manera de entender el sentido de la escolaridad basado en la enseñanza para la comprensión, lo que implica que los alumnos participen en un proceso de investigación que tiene sentido para ellos y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el proceso de planificación del propio aprendizaje, y les ayuda a ser flexibles, a reconocer al “otro” y a comprender su propio entorno personal y cultural.”

Desde esta perspectiva, se puede inferir que el papel copartícipe de la educación que la biblioteca posee hace que no pueda abandonar al apoyo a los estudiantes, ahora bien, muchas de las bibliotecas siguen siendo cautivas en exceso de esta función, cumplen un servicio temporal dirigido a satisfacer las necesidades académicas de los alumnos que desaparecen cuando han superado ya la etapa de estudios ya que la biblioteca no cuenta con ningún atractivo para ellos.

El empeño en hacer de la lectura un juego compartido, o ceder a la tentación de ofrecer, al igual que las dietas mágicas, los aprendizajes de idiomas instantáneos, el mismo mensaje de “no hace falta que te esfuerces te lo solucionamos nosotros aquí y ahora”, algo así como “leer es fácil y divertido”, ha dejado en el camino la importancia de comunicar que la lectura requiere concentración, tranquilidad, silencio, que es un placer individual sobre todo, que exige un esfuerzo y un entrenamiento adecuados pero que ambos merecen la pena por el placer y el enriquecimiento personal que proporciona y además, la ayuda que, como en este caso, ofrece para mejorar el desempeño en el emprendimiento de las actividades tan específicas y particulares de los alumnos, donde se puede relacionar al placer de la lectura con la narración y la actuación para mejorar su desempeño como profesionales.

Por último y para consolidar esta fundamentación, se pueden puntualizar ciertas reflexiones sobre la lectura, la cual tiene como función producir una optimización en el desenvolvimiento de los estudiantes en su actuación mediante la narración.

En cualquier contexto cultural y social la lectura es un ejercicio de indudable importancia: posee las funciones de INSTRUIR, DESARROLLAR LA IMAGINACIÓN, AYUDAR A LA CREATIVIDAD, por lo tanto es la forma de comunicación y de obtener conocimiento de forma trascendental para la explicación y comprensión de lo que nos rodea y de nosotros mismos. Comunicación y Conocimiento son los referentes en los que se puede basar con respecto a la lectura. Existe la relación entre autor-texto-lector, donde la lectura es sinónimo de interpretación. Al mencionar la lectura, también mencionamos a la escritura y al propio texto escrito y es el receptor, inserto en la sociedad, el protagonista final

de la cadena de comunicación y conocimiento, por sus habilidades decodificadoras durante la lectura. La relación es: emisor-receptor, siendo el texto donde ambos giran alrededor.

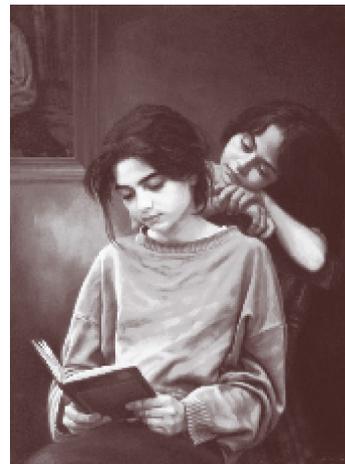
Por supuesto que el lector, a lo largo del tiempo, siempre ha estado presente en la relación autor-texto-receptor, pero ha sido la estética de la recepción la que lo ha hecho más visible y con mucha importancia con respecto a la comunicación escrita. El lector es sujeto real y además, en la misma actividad literaria, como lector implícito, con sus desdoblamientos en los textos y sus connivencias con el narrador.

Desde una perspectiva general y globalizadora, la lectura es una actividad y un proceso de relaciones en la que cada elemento tiene su propio protagonismo; una dialéctica interesada entre un emisor, un receptor y un texto, donde se ponen en juego una serie de estrategias para conseguir un logro.

Autor, texto y lector, dos sujetos y un objeto que interactúan, a la vez que han sido en muchas ocasiones ignorados han sido también en otras sobredimensionados e idealizados. Existen de forma real y deben ser siempre tenidos en cuenta, aunque su efectividad última la sustente el lector. El autor crea y al mismo tiempo es el primer lector de su obra, pero a pesar de que se libere de ella, sigue siendo en la lectura objeto de recepción, hasta cuando es anónimo (el nombre no es más que una señal de identidad personal, su obra, su marca de identificación).

El lector lee, interpreta; y a la vez, en el mejor de los casos, crea un texto paralelo en su imaginación llenando unas veces vacíos, amplificando o reduciendo partes, contextualizando históricamente la lectura o adaptándola a sus gustos y su tiempo.

Planteado el hecho de este modo, la relación emisor-receptor es simétrica en cuanto al acto de codificar, autor, descodificar, lector, independientemente de la existencia de otros factores como son la competencia de los sujetos, la disponibilidad material e intelectual del objeto y el código, etc. Pero, en el ámbito concreto de la realización de la lectura por otros, el autor se convierte en un simple referente de la actividad lectora. Es así como la configuración del acto de leer se vuelve asimétrica para él desde el instante en que ha cerrado su escritura-lectura y ha cedido ya a los demás el control de su texto. A su vez la obra de arte existe fuera del marco configurado de su recepción como material en disposición, pero no tiene efectividad por sí misma. Es el lector quien la realiza, por lo que la balanza se inclina inexorablemente a su favor. El equilibrio ideal entre los tres componentes queda entonces en manos de la voluntad del lector, de sus estrategias y fines. A pesar de lo dicho, no conviene minimizar o eliminar del proceso lector ninguno de sus componentes, sino al contrario, darles en cada caso el valor que les corresponda. Se está ante un tipo de



comunicación que en sus condiciones óptimas gira siempre en torno a un equilibrio de elementos.

Como ejemplo, se puede determinar que, para el estudiante buen lector, leer en los ratos libres para disfrutar de una novela no excluye tampoco el conocimiento empírico. Ni el leer una novela para estudiar el papel del narrador tiene que ser una carga sin satisfacción porque es parte de la preparación de un futuro profesor, ni leerla como simple placer es sinónimo de ausencia de conocimiento. La comunicación y el conocimiento en ambas situaciones no son fenómenos cerrados y orientados a unos fines exclusivos, pero sí preferentes y diferentes.

Si se asocia la lectura al tiempo libre se opone psicológicamente al tiempo del trabajo que no puede perderse intencionalmente. El lector se sitúa en su práctica en su espacio y tiempo de libertad y de placer, sin horarios obligatorios prefijados, solamente condicionado por su propia formación e intereses. Diseña libremente sus estrategias, impone sus condicionamientos personales; y para él el texto no es un campo de búsqueda programada, sino de encuentro. La lectura se hace sin subrayados y sin notas; y en la recreación de lo que se lee el texto mental paralelo rompe todas las limitaciones de una lectura reglada. Cualquier lectura de ocio, como otros ejercicios similares, es una peculiar forma de comunicación y conocimiento que no por parecer quizá anárquica o diluida hay que dejar de lado.

La lectura se desarrolla con múltiples metodologías y objetivos, siempre en función de lo que se desea conseguir y utilizando lo que se lee para llegar a una meta y demostrar algo. El horizonte de expectativas está en el texto, en lo que participan el lector y también el autor con su propio horizonte respectivamente.

Como lo determina María Teresa Andruetto: "Convertirse en lector lleva su tiempo y es una tarea de alta intensidad.; se trata de dar saltos sobre uno mismo hacia una mayor conciencia, una mayor complejidad, saltos para, en palabras de Chambers, ponerle el pecho a 'una literatura que no se dirija al público, sino al lenguaje'" (Andruetto, 2009)

"El autor modelo- escribe Eco- es aquel que, como estrategia textual, tiende a producir un determinado lector modelo". Ninguna lectura es igual, ni por sus condicionantes ni por su efecto, y ni siquiera por la aparente igualdad de estrategias lectoras.

El mayor placer de la búsqueda o del encuentro y también el mayor beneficio suele ser el descubrimiento, la sorpresa de toparse con algo desconocido que impacta y deja en la memoria del estudiante una huella reconocible; y en la imaginación un mundo de sugerencias que inciten a practicar constantemente el acto de leer con la esperanza de repetir el hallazgo. Así el viaje al texto, que es LA LECTURA, sobre todo la literaria, no será un simple viaje de compromiso, sino un viaje iniciático que influye en el aspecto sociológico y psicológico del estudiante-lector.

Como base principal y para fundamentar los contenidos pertinentes en este proyecto, se puede remontar a los orígenes de la Narración Oral y el Teatro (si en los orígenes hay vínculo, es posible intentar una integración). Los autores en los que se basa esa parte de la investigación son Roland Barthes, Vladimir Propp, Ana Padovani y Virginia Erhart. Desarrollando las características generales de ambas disciplinas, al ser el espectro tan amplio se realiza una apertura desde un marco semiológico, se plantean las semejanzas y diferencias. Para realizar la investigación de estos conceptos, se toman las ideas de Beatriz Trastoy, Patrice Pavis, Ana Padovani, Ana María Bovo, Walter Ong y Tadeusz Kowzan. Comprobando el papel de la creatividad en la integración de los recursos de narración oral y el teatro, se exponen los pensamientos de tres teóricos: Marcos Fidel Barrera Morales, Howard Gardner y Fidel Moccio.

“La narración de cuentos clásicos es un arte tal vez tan antiguo como la humanidad”. Así comienza su prólogo Ana Padovani, donde la narradora y actriz lo explica en su libro “contar cuentos, desde la práctica hacia la teoría”. Desde esta perspectiva, la narración oral en la actualidad es punto de contacto con esa palabra cargada de poder, la palabra que, como el fuego, nos retorna a lo más primitivo, a aquello que es fundante y radical y que muchas veces puede explicarse dentro de lo extra-cotidiano. Por lo tanto, el estudiante suele entender la narración oral como una representación teatral y que la creatividad es el punto principal desde donde se logra una integración entre la narración oral y el teatro para formarse como buenos lectores y futuros excelentes profesores.

Enumerando los contenidos, se los puede puntualizar de la siguiente manera:

- ✓ Localizar el tipo de soporte y la información buscada relacionada con el tipo de literatura (historias clásicas)
- ✓ Tratar de vincular lo que se lee con la vida cotidiana y comentarlo.
- ✓ Controlar la propia comprensión de lo leído.
- ✓ Reunir la mayor información posible que demuestre la comprensión lectora.
- ✓ Capacidad para obtener información complementaria sobre la lectura planteada y comprendida.
- ✓ Capacidad para formular preguntas y responderlas sobre la temática leída.
- ✓ Escuchar los comentarios del grupo en el debate para no repetir preguntas sobre lo ya dicho.
- ✓ Siempre pedir aclaraciones.
- ✓ Finalmente ser capaz de narrar y teatralizar lo leído luego de ser asimilado, comprendido y debatido.

La implementación de acciones educativas en la biblioteca durante este proyecto consiste principalmente en desarrollarlas comenzando con la lectura de un texto interesante y clásico mediante gestualidades y creación de estrategias actorales por parte de la

bibliotecaria-narradora y especializada en teatro. Luego se puede hacer participar a los estudiantes para que, con el texto leído puedan crear algún personaje con su lectura y así comprenderlo mediante el recuerdo en forma amena, por placer. La culminación sería una puesta en común con respecto a la opinión de todos los participantes sobre el texto leído, los sentimientos que les brotaron, sus sensaciones, exteriorizarlo y comentarlo.

Específicamente, las actividades son:

- Se realizan lecturas en distintos soportes de historias de clásicos o propias de los profesores del Instituto.
- La bibliotecaria guía la clase junto con la profesora de literatura narrando su propia lectura y demostrando cierta relación de ello con la actuación mediante la narración (como especialidad de la bibliotecaria-narradora).
- Luego de cada lectura, que puede variar el relato o novela clásica y soporte en cada clase, los alumnos tratan de cambiar algún párrafo de lo leído sin cambiar el sentido del texto y lo narran y actúan luego, con las correcciones correspondientes.

Estas actividades facilitan afianzar la confianza en las propias posibilidades de expresión oral y escrita y el desenvolvimiento espontáneo del cuerpo.

- En otros encuentros, luego de las lecturas y de las narraciones-actuaciones correspondientes a esas lecturas, se realizan debates sobre lo que a cada estudiante le produjo lo leído, sus sentimientos, emociones, reacciones internas.
- Primero, lo producen por escrito, realizan sus conclusiones y lo exponen entre todos.
- Se determina si ello los lleva a actuar con naturalidad, realismo y si sienten la narración como propia.
- Comparten todas esas ideas y sensaciones con sus compañeros e interactúan sacando cada uno sus propias conclusiones.

Estas actividades se desprenden del objetivo: desarrollar el interés por expresar y compartir experiencias, ideas y sentimientos mediante intercambios orales y escritos y afianzar la futura relación con sus propios alumnos.

- En todas las clases se realizan constantemente narraciones actuando después de cada lectura por parte de los estudiantes, guiados por la bibliotecaria-narradora especializada en teatro y su acompañante, profesora de literatura.
- Describe cada situación y la representa con sus gestos y armonía de movimientos como aprendizaje, todo ello desprendido de la lectura.

El propósito de lo antedicho consiste en incentivar la comprensión lectora y los hábitos de lectura, activar la memoria y el desenvolvimiento como docentes de Educación Física.

Si se puntualizan los conceptos de los autores Ander-Egg y Aguilar Ibañez en su libro "Cómo elaborar un proyecto"(1995): "Todo proyecto requiere para su realización una serie de recursos (bienes, medios, servicios, etc.) para obtener el producto y lograr el objetivo inmediato."

En este caso, como recursos humanos el proyecto contiene a bibliotecaria y a profesora de literatura.

Como recursos materiales y tecnológicos, se deben tener en cuenta los libros en soporte papel sobre cuentos, novelas e historias clásicas y de profesores del Instituto.

En cuanto a los recursos financieros, se necesita un presupuesto para la compra de los libros, aunque también se podría recurrir a la donación.

Con respecto a la evaluación del proyecto, se pueden tener en cuenta los conceptos del autor Steiman en su libro "Más didáctica (en la educación superior)" (2008): "...evaluación didáctica como un proceso, que a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, a partir de una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje...".

## **CONCLUSIONES FINALES**

Las conclusiones para este proyecto es que debe aportar un producto que signifique o que vislumbre el resultado de la planificación, lo que puede realizarse con la observación directa de cada clase y analizando que los propósitos y objetivos del proyecto se cumplan satisfactoriamente.

De esta manera se define que los estudiantes deben ser capaces de lograr, mediante la lectura de textos, su narración y actuación, una satisfactoria comprensión lectora, fluidez en su escritura y oralidad y capacidad de intercambiar sus emociones y demostrarlo con su cuerpo con soltura, beneficioso para su carrera docente.

Para expresar la eficacia de realizar el presente proyecto, se puede realizar una muestra teatral final que propone el resultado o producto de todos los sub-productos evaluados durante la implementación del proyecto a través de su evolución durante el ciclo lectivo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- **Ander-Egg; Aguilar Ibañez** - Cómo elaborar un proyecto, 1995
- **Andruetto, M.T.** - Hacia una literatura sin adjetivos. Córdoba: Comunicarte, 2009
- **Bovo, Ana María** – Narrar, oficio trémulo. Conversaciones con Jorge Dubatti, Buenos Aires, Atuel, 2002.

- **Kowzan, Tadeusz** – Teoría del teatro, Madrid, Arco, 1997.
- **Ong, Walter** – Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, México, Fondo de Cultura Económica.
- **Padovani, Ana** – Contar cuentos, desde la práctica hacia la teoría, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- **Pavis, Patrice** – El Análisis de los espectáculos, Barcelona, Paidós, 2000.
- **Propp, Vladimir** – Morfología del cuento, Madrid, Fundamentos, 1981.
- **Steiman** - Más didáctica (en la educación superior, 2008
- **Trastoy, Beatriz** – Sobre neonarración y teatro, Lugar teatral año 1 Nro. 2, octubre 2001.
- **Trastoy, Beatriz**, Zayas de Lima, Perla – Lenguajes escénicos, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2006.

### BIBLIOGRAFÍA PARA LOS ESTUDIANTES

- **Bovo, Ana María** - “Fiesta en el jardín y otros cuentos” (basado en relatos de Catherine Mansfield)
- **Bovo, Ana María** - “Humor Bovo”, “por la vida de mis tías” (sobre los textos de Ángeles Mastretta), “Cuentos para pensar” Disponible en: [http://books.google.es/books?id=su0OPKuju\\_cC&pg=PT117&dq=cuentos+de+ana+maria+bovo&hl=es-419&sa=X&ei=UfaDVKael8LesASc\\_IHQBA&ved=0CDEQ6](http://books.google.es/books?id=su0OPKuju_cC&pg=PT117&dq=cuentos+de+ana+maria+bovo&hl=es-419&sa=X&ei=UfaDVKael8LesASc_IHQBA&ved=0CDEQ6), Consultado: 13 de mayo de 2016.
- **Padovani, Ana** - “Ana cuenta cuentos”, “Sueños y mentiras”, “Maní con chocolate” y “Hasta que me llames”.
- **Padovani, Ana**: “El ave maravillosa” y “Clásicos de terror y suspenso”. “cuentos para contar”.
- **CANTOS, A.** - Creatividad expresiva en el arte del actor: ejercicios prácticos y propuestas para el trabajo de improvisación, *Ñaque, Ciudad Real, 2003*
- **PAVIS, PATRICE** - Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología. *Ed. Paidós, Barcelona, 1998.*
- **SERNA, ASSUMPTA.** - El trabajo del actor de cine , *Cátedra, Madrid, 1999*
- **STANISLAVKI, K. S.** - La construcción del personaje. *Madrid, Alianza Editorial, 2002*
- **STANISLAVSKI, K. S.** - El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación. *Barcelona, Alba, Colección Artes Escénicas, 2009*





En este segundo encuentro vamos a entrevistar a la Directora y profesora del I.S.F.D No 84 **María Cecilia Méndez**. Es la intención de Ideas 84 Revista Digital dar continuidad a un ciclo de entrevistas que nos permitan pensar, en este caso, la Formación Docente Inicial.

Ideas 84 Revista Digital quiere agradecer tu tiempo y predisposición para con este espacio. Queremos poner en diálogo la Formación Docente Inicial, su actualidad, los desafíos y proyecciones que atraviesa en términos educativos. Por lo tanto, dejamos a continuación una serie de preguntas para que puedas compartírnos tus puntos de vista.



**¿Cuál fue tu recorrido, en términos profesionales, que te llevó a concursar y formar parte de un equipo directivo?**

En principio quisiera agradecer a las/os estudiantes y docentes de la revista por su preocupación y dedicar esta primera experiencia de entrevista a mi padre y maestro Manuel Méndez.

Me recibí de Maestra y Profesora de Educación Física en el ISFD 84 en el año 2001. Inmediatamente estudié la Tecnicatura en Tiempo Libre y Recreación que finalicé en 2003.

En el 2004 obtuve el título de Licenciada en EF (dictado por la Universidad Nacional de La Plata). Luego realicé una Diplomatura en Gestión Educativa en

**Por Camila Zabala**

FLACSO (2006) y seguidamente una Especialización en Gestión Educativa y sus Instituciones en la misma casa de estudios (2008). Posteriormente cursé la Especialización en Pedagogía de la Formación Docente en la Universidad Nacional de La Plata y la Maestría en Educación. Me encuentro en la entrega final del trabajo de Especialización y culminando trabajos de Maestría.

Estudié en escuelas de gestión estatal y como Profesora de Educación Física trabajé en el Nivel Primario (escuelas de gestión estatal) y Secundario (en colegio Provincial de gestión estatal y en colegio Nacional).

En el período 2009-2013 me desempeñé como docente capacitadora de Formadores en el Equipo Central de la Educación Superior. Integré un equipo de acompañamiento capacitante para el campo de la Práctica Docente I y II de la carrera Profesorado de Educación Física, destinado a docentes de la Práctica de la Provincia de Buenos Aires y liderado por Jorge Huergo y Andrea Gatti.

Ingresé en la Formación Docente en el año 2002 en el ISFD y T 63 de Coronel Vidal, en una cátedra de EF dentro del Magisterio. En el año 2004 ingresé por concurso como docente del ISFD 84 en Campo de la Práctica Docente II y Didáctica y Currículum de la EF.

Posteriormente me desempeñé como profesora de la Materia Metodología de la Investigación durante al menos diez

años y Profesora del Campo de la Práctica Docente III.

En cuanto a actividades académicas diversas, publiqué artículos, asistí a Congresos, Jornadas y realicé unos pocos cursos de Capacitación de corta duración. (Aún recuerdo

cómo corrí ocho cuadras de la parada del colectivo hasta mi casa la primera vez que me convocaron para publicar un artículo. Quería contárselo a mi familia, en especial porque era el propio Marcelo Giles, quien había seleccionado mi trabajo).

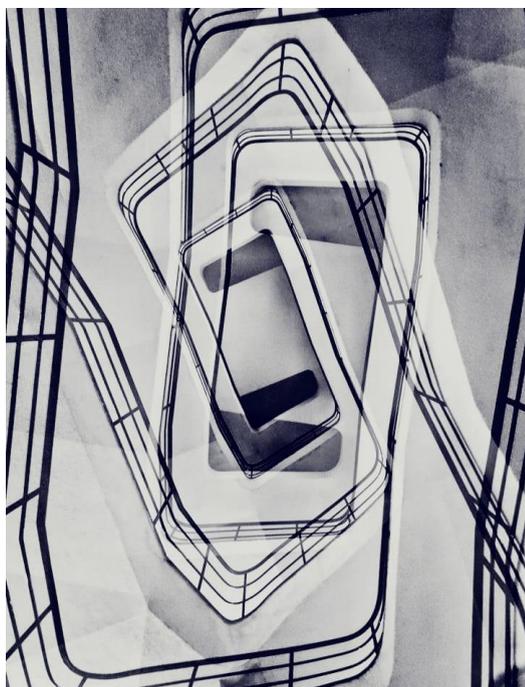
Con respecto a la gestión, en el año 2013 aprobé una prueba de selección y ocupé el cargo de Jefe de Área en el ISFD 84. Mi ingreso como Directora (a cargo) fue en septiembre de 2017. En 2018 aprobé la prueba de selección como Directora Provisional y en 2019 titularicé el cargo luego de atravesar tres exámenes como parte del Concurso de Directores Titulares.

Lo que me llevó a ocupar el cargo de Directora como parte de un equipo de conducción fue desde el plano administrativo, una razón estatutaria (era titular y formaba parte del equipo de conducción) y desde el plano personal, un "sí" dado sin saber que me lo iban a ofrecer; un deseo de legitimar un cargo cuando concursé como provisional y la decisión de titularizar en el ISFD 84 entre al menos cincuenta posibilidades institucionales. En lo personal no me creo artífice de mi carrera. Si bien hice mucho esfuerzo por estudiar, en especial desde

mi colegio secundario y mi procedencia de una familia de clase media tradicional (madre maestra/directora y padre trabajador de la construcción), pienso que mi carrera es el fruto de un esfuerzo familiar consensuado para salir adelante. Desde esa configuración, Dios me puso referentes en el camino de todo tipo y me alojó en este cargo. No creo en las casualidades y nunca fue fácil. Aunque ahora pueda trabajar entregando todo lo que he aprendido en mi vida (no sólo académica), reconozco que la responsabilidad de conducir instituciones en estas coordenadas sociales y culturales, conlleva ante todo, la necesidad de contar con otros compañeros/as y con mucho tiempo dedicado a la reflexión, para que las acciones sean potentes y transformadoras en ese pequeño mundo que deseamos transformar. Formar parte de un equipo directivo es imprescindible para que los cambios profundos sucedan y conducir una institución con un equipo, es aún más sorprendente. Los cambios siempre se dan en conjunto, en especial en instituciones sociales compuestas por sujetos, que pueden ser interpelados o no, incrementando el riesgo de convertirse en un espacio con subjetividades desvinculadas.

Quisiera poner en valor que durante los tres primeros años, el equipo de gestión estaba compuesto por Directora, Vicedirectora, Secretario y Prosecretaria. No olvidaré el trabajo de

CIPE en este momento particular, de cooperadora, de docentes y preceptores que pusieron mucho de sí para comenzar una gestión en un momento delicado. Luego pudimos contar con jefatura de área y regentes, aliviando la carga de trabajo y pudiendo afrontar más profundamente los procesos pedagógicos, administrativos y sociocomunitarios que habíamos iniciado en la institución. La reconfiguración del equipo enriqueció la propuesta.



**¿Cuáles son los desafíos que presenta en la actualidad la Formación Docente Inicial?**

Los estudios acerca de la Formación Docente Inicial plantean innumerables desafíos. Podríamos desplegar un abanico que recorre la construcción de una Pedagogía Específica del Campo Profesional: desde una política de juventud, procesos de democratización de las instituciones,

marcos normativos que acompañen trayectorias, formación de docentes para la enseñanza, debates en torno a los saberes que producen y transmiten las instituciones, despliegue de estrategias de formación de formadores, análisis de trayectorias docentes y estudiantiles y la centralidad de la Formación en la Práctica Profesional. Se añade en este abanico el diálogo de la Formación Docente con la comunidad Educativa, y la estrategia del sistema educativo de plantear a la Educación Superior como un nivel clave y estratégico para su mejora. A todos los problemas se incorporan la ESI, el uso de las tecnologías y los modelos de gestión de los ISFD y T basados en datos cuali-cuantitativos para superar expresiones y acciones propias del sentido común. Estos problemas toman diferentes formas de acuerdo a los marcos normativos que se van desarrollando como políticas públicas en la provincia de Buenos Aires.

**La centralidad en la enseñanza se presenta como uno de los principios centrales en la Formación Docente Inicial. ¿Qué implica, para la Formación Inicial, el enseñar a enseñar?**

La centralidad en la enseñanza constituye uno de los principios bonaerenses para la mejora de todos los Niveles Educativos. En ese sentido se constituye en un proceso "irrenunciable". Significa que las instituciones en este caso de Educación Superior deben centrar su trabajo en el fortalecimiento de

la enseñanza. Este proceso implica darle visibilidad como problema, fundamentado en la idea de que son las condiciones institucionales las que provocan determinados aprendizajes en oposición al advenimiento de éste como una mera cuestión individual. Enseñar a enseñar implica superar un problema que antaño se presenta en la Formación Docente: la imposibilidad de separar la disciplina, de la "formación para su enseñanza". En el caso de la Formación Docente en Educación Física, implicaría dejar de transformar la Formación Docente en un espacio donde se realicen clases de EF. En su reemplazo, se formaría al profesional que llevaría a cabo estos procesos. Para que la centralidad en la enseñanza tenga lugar, no sólo se debe formar a enseñantes, sino que se debe visibilizar la enseñanza en la Formación Docente como un proceso específico, clarificando el objeto "Enseñar a Enseñar" (en nuestro la EF).

A modo de ejemplo: un/a joven que cursa Didáctica de las Prácticas Lúdicas, atravesará procesos de aprendizaje acerca del juego, sus teorías, sus elementos constitutivos. En segundo término abordará el pasaje del juego como saber al juego como contenido a enseñar, inscribiéndose en el campo pedagógico-didáctico y dentro de un currículum. Deberá conocer los modos de trabajar el contenido juego y sus componentes, aprendiendo sus diferentes

niveles de profundización para articularlo en un proceso de enseñanza.

Ahora bien, en el Diseño Curricular del Profesorado de E.F. , se hace explícita la centralidad en los sujetos y sus prácticas. Por lo tanto, la Formación Docente (y como parte de los problemas didácticos irrenunciables) consideraría la enseñanza del juego y sus diferencias en sujetos del Nivel Inicial, Primario y Secundario, así como la consideración de los niveles de aprendizaje y por tanto, desarrollo (o en su versión Piagetiana)) Ese juego tendrá ciertas características adaptadas a los sujetos que pretende interpelar.

Por otra parte, con el aporte de Otros Campos de la Formación Docente, el/la estudiante comprenderá el análisis del juego en las configuraciones culturales en las que se desarrolla la enseñanza. Éste será importante para ofrecer una propuesta educativa que contemple culturas dialogantes en un marco social marcado por desigualdades y desiguales modos de apropiación y producción de la realidad.

No puede dejar de considerarse la reflexión sobre los propósitos docentes en tanto pedagogo y en tanto responsable del proceso didáctico, así como la evaluación que acompaña la enseñanza en pos de su constante enriquecimiento. Entre otros problemas, esta sería una entrada interesante al problema de "enseñar a enseñar" aunque podríamos extenderlo.

En oposición a estos planteos, se sigue visualizando una formación en la que los/as jóvenes juegan, descuidando los análisis precedentes. No quiero decir que no haya esfuerzos por superar esta escena, pero aun así, por alguna u otra razón resulta más impactante para los/as estudiantes el acto de jugar como experiencia vital, especialmente durante el primer año de estudios.



**Gracias a las propuestas del INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente), en estos dos últimos años observamos un incremento en la posibilidades de realizar, dentro de los Institutos de Formación Docente, proyectos de investigación y de extensión a la comunidad. ¿De qué manera consideras que enriquecen a la comunidad educativa en general y a los Institutos de Formación Docente en particular?**

Es importante primero reconocer que en el mapa administrativo de los ISFD (Planta Orgánico Funcional) existen tres programas potenciales: el de Formación, el Programa de Investigación y el Programa de Extensión Sociocomunitaria. Actualmente contamos con erogaciones presupuestarias para el programa de Formación. En el año 2013 la provincia de Buenos Aires financió dos proyectos de investigación. Los proyectos que se observaron estos dos últimos años fueron convocatorias del Instituto Nacional de Formación Docente con adhesión provincial. El Instituto presentó sus propuestas y tuvimos un financiamiento para uno de ellos. En la actualidad estamos a la espera de un nuevo dictamen correspondiente al 2023.

Ya no se discute que las propuestas de investigación enriquecen la Formación Docente en tanto generan una cultura del trabajo colaborativo, indagación y producción de saberes (en la tensión entre lo local y aquello que aparece con cierta regularidad en el campo que se investiga); pone en valor a las/os docentes con trayectoria profesional como para liderar proyectos de investigación y se convierte en una instancia de primer acercamiento y aprendizaje de docentes y estudiantes en este campo.

Me gustaría aclarar que el oficio de la investigación es un aprendizaje permanente. Por otra parte, me preocupa la subjetividad docente-investigador. En

este último caso, no se trata sólo de investigar, pero nos ocuparemos de este tema en otra ocasión.

En cuanto al Programa de Extensión Sociocomunitaria, el ISFD 84 actualmente no cuenta con horas para el desarrollo. No obstante, el equipo de gestión, preocupado por dar visibilidad, viene documentando las múltiples propuestas que se realizan en este sentido, ya que el Instituto 84 tiene un anclaje en la comunidad de enorme magnitud. No sólo por el Campo de la Práctica Docente dentro del Programa de Formación, sus escuelas de todos los niveles educativos (de gestión estatal provinciales y nacional y de gestión privada) y la modalidad Educación Especial, sino con espacios no escolares (clubes, Emder, gimnasios, Escuelas deportivas, entre otras). Las acciones de extensión trabajan en dos direcciones: por una parte, permite al ISFD 84 dialogar con la comunidad llevando sus propias propuestas, y, en ese mismo diálogo, la comunidad le devuelve un conjunto de posibilidades para fortalecer la experiencia formativa de las/os jóvenes que estudian la carrera Profesorado EF. Es un proceso de mutua interpelación que permite a la comunidad valorar el fruto del trabajo. Por último, a cada joven le amplía su universo de significados, a partir de su participación en nuevas experiencias.



**Por último, teniendo en cuenta que la propuesta de construir una revista es parte de la historia institucional, ¿Cuál es tu opinión en relación a este proyecto Ideas 84 Revista Digital como apertura a la comunidad educativa en general?**

Muchas de las iniciativas que se concretan hoy fueron pensadas y deseadas por distintos sujetos institucionales a lo largo de la historia del ISFD 84. En este caso, a partir de la propuesta del INFOD, como marco de posibilidades, fue posible su concreción. Es muy valioso que participen estudiantes y que tengan inquietudes relacionadas con el deseo de trascender la institución. Tanto la Revista como cualquier iniciativa que tenga como finalidad fortalecer la participación, filiar a los/as estudiantes con la institución formadora, y generar una cultura de mayor aprendizaje en un marco de paz y de respeto mutuo (como entendemos que se puede defender en educación), va a contar con nuestro apoyo.

En cuanto a la construcción de la Revista en sí, no sólo sigue principios educativos sino que resulta una propuesta

amorosa (en el sentido de reconocimiento de Otros) para que nos conozcan. Reconozco que un desafío y horizonte es que la Revista muestre la pluralidad de teorías, enfoques y trayectorias con los que se constituye el ISFD 84. (lo hemos discutido en su momento)

Un medio de divulgación, por otra parte, democratiza el conocimiento al hacerlo circular, extiende los brazos institucionales hacia lugares insospechados, renueva nuestra identidad y la fortalece. Nos sitúa en una comunidad de diálogo que supere el

sentido común para recuperar un habitus profesional susceptible de transformación (desafío que enfrentamos en la actualidad).

Por otra parte, si esta revista es un canal para que Lara, Facundo y Tiziana (estudiantes que luchan por su salud) sigan estando con nosotros; si Fiamma y Bárbara (estudiantes sordas) pueden acceder a discusiones que no serían accesibles por otros medios, el proyecto y su concreción, resultan ineludibles e indiscutibles. Gracias!





## 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*
- *Joaquín Echague*
- *Jano Bissoni*
- *Lautaro Basualdo*

- **Docentes:**

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

## COLABORACIÓN e INVITADOS/AS ESPECIALES



### **Mg. Pablo Fusetti**

- Prof. del ISFD N°84 D.P.Deportivas III Fútbol.
- Forma parte del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (CICES /IdIHCS-UNLP-CONICET)



### **Lic. Lucas Álvarez Durán**

- Prof. del ISFD N°84 Campo de la Práctica Docente II y III - Historia de la Educación Física.
- Lic en Educación Física por la UFLO.
- Tesis de Maestría en deportes UNLP en revisión.
- Prof. del Instituto CADS Campo de la Práctica Docente III - Prof. de Antropología y Sociología del Cuerpo.
- Forma parte del Grupo de Estudio la enseñanza del Basquetbol.



### **Prof. Victoria Castorina**

- Profesora egresada del ISFD N°84
- Estudiante de la Licenciatura en Educación Física FaHCE (UNLP)
- Entrenadora de Basquet Club A. Quilmes
- Ayudante de cátedra D.P. Gimnástica I - ISFD N° 84
- Forma parte del Grupo de Estudio la enseñanza del Basquetbol.



### **Echagüe Joaquín**

- Docente en formación del 4° año en el ISFD N°84
- Cursando Licenciatura en Educ. Corporal UNLP
- Entrenador. Escuela Nacional de Básquetbol Nivel II
- Forma parte del Grupo de Estudio la enseñanza del Basquetbol.



### **Lic. 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 UNLP.
- Trabaja actualmente en el ISFD N° 84, ISFDyT N°63 e ISFDyT N°169.
- Forma parte del Grupo de Estudio la enseñanza del Basquetbol.



### **Lic. Rodrigo Peruzzaro**

- Prof. del ISFD N°84 Campo de la Práctica Docente I
- Prof del ISFD N°19
- Prof. del ISFD del Quilmes de Mar del Plata Teorías Sociopolíticas y Educación
- Reflexiones filosóficas de la educación
- Prof. en el ISFD N°81 de Miramar de Campo de la Práctica Docente I .



### **Prof. Ramiro Julián Maciel**

- Licenciando en Educación Corporal UNLP tesis en revisión.
- Prof. del ISFD N°84 Campo de la Práctica Docente I - D.P Deportivas III Fútbol.
- Coordinador deportivo Club Atletico Chatatenses.
- Prof. en Educación Física Escuela Cooperativa Amuyen 1° y 2° ciclo.



## **Lautaro Yamil Bermúdez Taboada**

- Docente en formación del 4º año ISFD N°84
- Monitor de Escalada Deportiva (FASA)
- Monitor / Instructor Escalada Deportiva (FAA)
- Prof. de Yoga Centro Internacional Kali Shakti
- Juez Nacional de Escalada Deportiva - Modalidad Boulder (FASA)



## **Bibliotecaria . Sarro Barbarino María Marta**

- Bibliotecaria Escolar.
- Bibliotecaria Documentalista
- Profesora en Bibliotecología y documentación.
- Licenciada en bibliotecología y documentación con tesina en revisión.



## **Dir. Maria Cecilia Mendez**

- Prof. en Educación Física ISFD N° 84
- Licenciada en Educación Física UNLP
- Diplomatura en Gestión Educativa en FLACSO
- Especialización en Pedagogía de la Formación Docente Y Maestría en Educación UNLP
- Prof. en el ISFD N° 84 Campo de la Práctica Docente II y III - Didáctica y Curriculum de la Educación Física.



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

- Profesor 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\\_](https://www.instagram.com/Ideas84_)

## DEJANOS TUS COMENTARIOS

en el siguiente link:

<https://forms.gle/V1ddTGCLbAxi6DT29>

## MUCHAS GRACIAS

**INFoD**  
Instituto Nacional de Formación Docente

